



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

AUDRES MARTA CARVALHO GOMES

EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES DA GEOGRAFIA: PAISAGEM E TERRITÓRIO

MANAUS

2022

AUDRES MARTA CARVALHO GOMES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES DA GEOGRAFIA: PAISAGEM E
TERRITÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira – PPGGEOG – UFAM

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

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

G633e Gomes, Audres Marta Carvalho
Educação do campo e os saberes da Geografia : paisagem e território / Audres Marta Carvalho Gomes . 2022
111 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Amélia Regina Batista Nogueira
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação do campo. 2. Ensino e saberes da Geografia. 3. Paisagem. 4. Território. I. Nogueira, Amélia Regina Batista. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

AUDRES MARTA CARVALHO GOMES

EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES DA GEOGRAFIA: PAISAGEM E
TERRITÓRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia, do Instituto de Filosofia, Ciências
Humanas e Sociais, da Universidade Federal do
Amazonas, como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Geografia.

Aprovada em: 25/03/2022

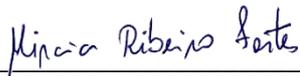
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira
Universidade Federal do Amazonas
Orientadora



Prof. (a). Dr. (a). Edilza Laray de Jesus
PPGICH – UEA
Membro Externo



Prof. (a). Dr. (a). Mircia Ribeiro Fortes
Membro do PPGEOP – UFAM
Universidade Federal do Amazonas

AGRADECIMENTOS

Meus sentimentos são de gratidão em primeiro lugar ao Divino Superior, que à todos os dias enche-me de força e fé! Gratidão a todos que direta e indiretamente contribuíram e caminharam comigo nesta trajetória. O resultado desta pesquisa é um resgate, um retorno ao curso de mestrado que em outrora abandonei por inúmeros motivos, mas que foi incentivado pelo meu amigo Nilton Muñoz (in memorian) a quem tenho toda gratidão. E no percurso dos estudos estive sempre presente com seu sorriso, seu humor, seus cuidados para com a saúde de cada colega que fazia parte de nosso grupo. Aliás, ele era de todos os grupos, permeava por todas as diversidades e amava estar nos encontros de orientação com minha mentora, Professora Dra. Amélia Regina.

É todo meu carinho e respeito a esta pessoa maravilhosa que Deus coloca em nossas vidas, minha mentora Professora Dra. Amélia Regina. Com ela aprendi o verdadeiro significado da expressão “ninguém solta a mão de ninguém”. Ela não soltou a minha! Em momentos bem difíceis, momentos em que achei que não conseguiria caminhar, ela veio trazendo a calma. O Covid-19 nos levou pessoas importantes em nossas vidas, e cada momento de desespero ela segurou minha mão. Amo você minha amiga Amélia Regina, meu coração é só gratidão pelo companheirismo e dedicação.

Gratidão ao grupo de estudo e que levo como amigos para a vida toda, meus mais chegados: Pablo, Nideni e Francisca! Abraços de urso!

Se na caminhada não tivéssemos aqueles que nos fortalecem o coração, nada seríamos! A família, nosso bem maior! É toda minha gratidão ao amor de meus filhos André Júnior e Wilker Silva, minha neta Adria Luísa, meus netos Adrian e Ethan. Gratidão aos cuidados de minha sobrinha e filha Ana Flávia, que sempre está ao meu lado nos momentos de alegria e também nos dias mais difíceis! Aos meus irmãos que nas adversidades da vida se fazem presente, muito obrigada: Artur, Adalberto, Almira Regina, Fabiane, Annie Drielly e Audrin, com o carinho todo especial ao meu pai Antônio Gomes! Família Gomes, minha origem!!

Sem tua força e teus ensinamentos, mãe (in memorian), a trajetória desta vida não seria a mesma. Contigo aprendi a ser forte, amar verdadeiramente, aprendi a defender os meus e também aprendi a ser verdadeiramente eu! Mas, mãe! Ainda não aprendi a viver sem você! E este trabalho dedico a você mãe e ao Wilson Júnior (in memorian), um companheiro que

esteve presente num certo percurso de minha vida, alguém que me dispensou cuidados outrora, e que agora faz muita falta!

E por fim, agradeço a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas pela parceria com a UFAM, e oportunizou a realização deste mestrado, e em nome da Professora Regina Marieta, manifesto toda minha gratidão! Pois, quando diretora do CEPAN, nos incentivou, fez parte da conquista deste programa de qualificação e acima de tudo sempre esteve na postura de amiga e respeito a seus pares. Minha querida! Minha gratidão e meu respeito!

Abençoado seja Ser Divino! Abençoada seja a vida! Abençoado seja o dia! Gratidão é o que me representa!

RESUMO

O tema proposto desta pesquisa refere-se aos saberes da geografia no processo de ensino aprendizagem na modalidade da Educação do Campo, por meio de um estudo de caso e uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender como é desenvolvido o ensino da geografia e seus saberes mediante as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo para a Educação Básica na escola do campo, onde nosso objeto de estudo foi a Escola Estadual Samsung do Amazonas, na Comunidade Três Unidos/ Manaus/ Amazonas. Para as respostas aos objetivos específicos foram evidenciadas as políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal que regem a Educação do Campo no Brasil, especificando as que sempre com um olhar sobre o trabalho pedagógico na Escola Estadual Samsung Amazonas, na Comunidade Três Unidos/AM. Identificamos as diferentes identidades dos sujeitos que se visibilizam na paisagem da comunidade e se encontram na escola, assim como, descrevemos as práticas pedagógicas para o ensino da geografia trabalhadas pelos professores da comunidade verificando se estas refletem com os saberes locais e os saberes espaciais apreendidos pelos educandos e educandas no seu cotidiano, e por fim, descrevemos o estado de arte da geografia na educação do campo e sua importância. Descrever a importância da Escola do Campo diferenciando a Educação Rural da Educação do Campo é ter um olhar para os movimentos sociais presentes na construção desses espaços ao longo do processo histórico e social, e identificar os sujeitos envolvidos num movimento por uma educação do/no campo de acordo com as leis e diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e torná-los visíveis às implantações de políticas públicas que visibilizem suas necessidades diante da realidade e peculiaridades que vivenciam. Infelizmente os princípios pedagógicos da Educação do Campo não estão presentes na Escola Estadual Samsung do Amazonas, nem na prática pedagógica de seus professores, sendo necessária a construção de um projeto político pedagógico que traga a identidade de sua comunidade escolar e que as áreas dos conhecimentos possam realizar um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar em um espaço geográfico ainda em (re) construção. Os saberes (cotidiano/cultural) da geografia não se articulam com o ensino da geografia, como também não atende as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Ao compreender a proposta pedagógica da educação do campo através do processo histórico de sua construção, de suas bases conceituais, políticas, assim como as relações sociais entre seus sujeitos e a sociedade tecemos um diálogo com a abordagem geográfica humanística, analisando a possibilidade do fazer pedagógico do professor de geografia no fazer/aprender geografia, e concluímos que é possível, por meio de uma geografia humanística inserir práticas pedagógicas do ensino da geografia, dando ênfase nos saberes locais e contextualizar com espaço vivido dos sujeitos, como preconiza esta modalidade da Educação do Campo. A Escola Estadual Samsung do Amazonas, é uma escola ribeirinha, localizada na comunidade Três Unidos, no Rio Cuieira/Manaus/AM, área de proteção ambiental do Rio Negro, e disponibiliza o ensino fundamental e médio por meio do ensino tecnológico. O ensino da geografia na proposta da educação do campo pode contribuir, de acordo com Teixeira e Castrogiovanni (2015), por meio de suas categorias de análise, e ao se constituírem instrumentos acessíveis para estes sujeitos, e “que a partir delas, e reflexões advindas do processo pedagógico, possam constituir um arsenal teórico na vida destes”, assim como a leitura do espaço geográfico é fundamental neste contexto para compreender as relações que se constroem entre o espaço e diferentes sujeitos deste campo da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Ensino e saberes da Geografia; Paisagem; Território.

RESUMEN

El tema propuesto de esta investigación se refiere al conocimiento de la geografía en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en la modalidad de Educación del Campo, a través de un estudio de caso y un enfoque cualitativo, con el objetivo de comprender cómo se desarrolla la enseñanza de la geografía y su conocimiento a través de las Directrices Operativas de Educación del Campo para la Educación Básica en la escuela del campo, donde nuestro objeto de estudio fue la Escuela Estatal Samsung de Amazonas, en la Comunidad Tres Unidas / Manaos / Amazonas. Para las respuestas a los objetivos específicos, se evidenciaron las políticas educativas públicas a nivel federal, estatal y municipal que rigen la Educación del Campo en Brasil, especificando aquellas que siempre miran el trabajo pedagógico en la Escuela Estatal Samsung Amazonas, en la Comunidad Tres Unidas/AM. Identificamos las diferentes identidades de los sujetos que son visibles en el paisaje comunitario y se encuentran en la escuela, así como, describimos las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la geografía trabajadas por los maestros de la comunidad verificando si se reflejaban con el conocimiento local y el conocimiento espacial incautado por los estudiantes y estudiantes en su vida cotidiana, y finalmente, describimos el estado del arte de la geografía en la educación del campo y su importancia. Describir la importancia de que la Escuela del Campo diferencie la educación rural de la educación del campo es echar un vistazo a los movimientos sociales presentes en la construcción de estos espacios a lo largo del proceso histórico y social, e identificar los sujetos involucrados en un movimiento por una educación del campo de acuerdo con las leyes y directrices establecidas por el Consejo Nacional de Educación y visibilizarlos ante las implementaciones de políticas públicas que visualicen sus necesidades frente a la realidad y peculiaridades que experimentan. Lamentablemente, los principios pedagógicos de la Educación del Campo no están presentes en la Escuela Estatal Samsung de Amazonas, ni en la práctica pedagógica de sus docentes, y es necesario construir un proyecto político pedagógico que traiga la identidad de su comunidad escolar y que las áreas de conocimiento puedan realizar trabajo interdisciplinario y transdisciplinario en un espacio geográfico aún en (re)construcción. El conocimiento (cotidiano/cultural) de la geografía no se articula con la enseñanza de la geografía, ni cumple con las Directrices Curriculares de la Educación del Campo. Al comprender la propuesta pedagógica de la educación del campo a través del proceso histórico de su construcción, sus bases conceptuales y políticas, así como las relaciones sociales entre sus sujetos y la sociedad, tejemos un diálogo con el enfoque geográfico humanista, analizando la posibilidad de la realización pedagógica del profesor de geografía en la elaboración/aprendizaje de la geografía, y concluimos que es posible, a través de una geografía humanística insertar prácticas pedagógicas de la enseñanza de la geografía, enfatizando el conocimiento local y contextualizando con el espacio vivido de los sujetos, como lo recomienda esta modalidad de Educación del Campo. La Escuela Estatal Samsung de Amazonas, es una escuela ribereña, ubicada en la Comunidad Tres Unidos, en el río Cuieira / Manaos / AM, área de protección ambiental de río Negro, y brinda educación primaria y secundaria a través de la educación tecnológica. La enseñanza de la geografía en la propuesta de educación del campo puede contribuir, según Teixeira y Castrogiovanni (2015), a través de sus categorías de análisis, y al constituir instrumentos accesibles a estos sujetos, y "que a partir de ellos, y reflexiones que parten del proceso pedagógico, puedan constituir un arsenal teórico en sus vidas", así como la lectura del espacio geográfico es fundamental en este contexto comprender las relaciones que se construyen entre el espacio y los diferentes sujetos de este campo de la educación del campo.

Palabras clave: Educación del campo; Docencia y Conocimiento de Geografía; Paisaje; Territorio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da comunidade Três Unidos.....	45
Figura 2: Prédio da Escola Municipal Kanata T-Ykua de 2013 a 2020	51
Figura 3: Nova Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua 2021	52
Figura 4: Centro Social Divino Espírito Santo.....	53
Figura 5: Turistas no passeio na Comunidade Três Unidos	54
Figura 6: Igreja Divino Espírito Santo – Comunidade Três Unidos	55
Figura 7: Escola Estadual Samsung do Amazonas.....	59
Figura 8: Área de atuação da FAZ.....	63
Figura 9: Núcleos de Conservação e Sustentabilidade da FAZ.....	64
Figura 10: Organograma da Escola Estadual Samsung Amazonas	66
Figura 11: Escola Samsung Amazonas e instalações	69
Figura 12: Mostra Cultural Indígena 2018	78
Figura 13: Jogos indígenas na comunidade.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de escolas por dependência administrativa, segundo a localização – 2019/22	
Tabela 2: Quadro das Escolas Estaduais do Campo do Estado do Amazonas	31
Tabela 3: Número de alunos nos anos de 2018 a 2020	70

LISTA DE SIGLAS

APA – Área de Preservação Ambiental

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEMEAM – Centro de Mídias do Estado do Amazonas

CPT – Comissão Pastoral da Terra

FAS – Fundação Amazônia Sustentável

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Amazonas

FPMM – Fórum Permanente das Mulheres de Manaus

IFAM / Campus Leste – Instituto Federal do Amazonas

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

NCS – Núcleo de Conservação e Sustentabilidade

OBECAS – Observatório da Educação do Campo do Alto Solimões

PNCSA – Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia

RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SEPROR/ IDAM – Secretaria de Produção Rural

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	20
1. A ESCOLA DO CAMPO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS	20
1.1. Da escola rural à escola do campo	21
1.2. Educação do Campo no contexto Amazônico.....	26
1.3. Os sujeitos da Educação do Campo no Amazonas.....	34
1.4. Bases teóricas da proposta curricular da Educação do Campo	38
CAPÍTULO II	45
2. A ESCOLA ESTADUAL SAMSUNG AMAZONAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	45
2.1. A Comunidade Três Unidos, nas margens do rio Cuieras: origem e contexto no campo do Amazonas.....	46
2.2. A Escola Estadual Samsung Amazonas na Comunidade Três Unidos e a teia de relações ..	59
2.2.1. Fundação Amazônia Sustentável e a empresa Samsung do Brasil: tecendo a teia.....	60
2.2.2. Secretaria de Estado de Educação e Desportos: articulando-se a teia.....	68
2.2.3. Escola Estadual Samsung: sustentando uma educação colonial	71
2.3. A prática pedagógica do professor de geografia e a concepção de educação do campo.....	74
CAPÍTULO III.....	81
3. SABERES DA GEOGRAFIA E A ESCOLA DO CAMPO: A GEOGRAFIA HUMANISTA COMO POSSIBILIDADE	81
3.1. Os princípios pedagógicos da Educação do campo e os enfoques metodológicos do ensino da Geografia.....	82
3.2. A geografia no enfoque humanístico e a Educação do campo: uma possibilidade para o ensino de Geografia na comunidade Três Unidos –AM	85
3.3. A prática pedagógica do professor de geografia e os saberes espaciais: repensando o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Samsung Amazonas na Comunidade Três Unidos	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE COLHEMOS PARA PLANTAR.....	100
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa tece um diálogo sobre a Educação do Campo e os saberes da Geografia: paisagem e território, e surge do interesse em compartilhar os saberes da geografia com os professores que atuam nas escolas do campo. Como profissional da educação que atua na formação de professores da rede pública estadual de ensino, e que já fez parte da equipe da coordenação estadual da educação do campo do Amazonas, vejo como pertinente uma reflexão sobre os inúmeros problemas que encontramos nas escolas do campo, destacando as grandes distâncias e o difícil acesso às comunidades rurais do estado.

Inicialmente nosso interesse permeava em saber se a proposta de uma educação para o campo, de acordo as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, condiz com a realidade das escolas do campo no Amazonas e se atende à diversidade de sujeitos e suas especificidades, mas no decorrer da pesquisa observamos que além de saber como a modalidade de ensino da educação do campo acontece nos espaços territoriais rurais da região amazônica, havia a necessidade de se ter um olhar para o ensino da geografia e como este componente curricular pode contribuir para que os educandos, neste contexto, possam fazer uma leitura de mundo mediante os princípios da educação do campo sob a percepção da Geografia Humanística Cultural.

A Escola Estadual Samsung Amazonas, localizada no Rio Cueiras, afluente do Rio Negro, Manaus/ Amazonas, foi a escala de trabalho deste estudo de caso. A escola está localizada em uma área de preservação ambiental, na APA Rio Negro, e possui uma organização complexa, devido, também, estar em uma comunidade indígena, da etnia Kambeba. Criada a partir do contato dos líderes comunitário indígenas com representantes da Fundação Amazônia Sustentável - FAS, a escola possui sua estrutura física patrocinada pela empresa coreana Samsung do Amazonas, que continua sendo uma de suas mantenedoras. A escola oferece o ensino fundamental (anos finais) e médio em parceria com a Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC.

É uma escola registrada no INEP como escola rural¹, por estar localizada em área rural do estado. Oferece uma educação escolar nos moldes urbano, por meio da modalidade de ensino mediado por tecnologia. No Amazonas, temos 53 escolas registradas como rurais denominadas de escolas do campo, de acordo com a Coordenação da Estadual da Educação do Campo/ SEDUC, incluindo a referida escola da pesquisa e 35 escolas indígenas.

¹ No INEP as escolas são registradas como urbanas e rurais. Neste estudo utilizamos o termo escola do campo de acordo com a abordagem da concepção da educação do campo.

Para alcançarmos o objetivo de compreender como é desenvolvido o ensino da geografia e seus saberes mediante as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo para a Educação Básica na escola do campo, nosso foco manteve-se nas atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Samsung do Amazonas, na Comunidade Três Unidos/Manaus/ Amazonas, e nos objetivos específicos traçados destacando as políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal que regem a Educação do Campo no Brasil, especificando as que são executadas no Amazonas e particularmente na escola em estudo. Identificamos as diferentes identidades dos sujeitos que se visibilizam na paisagem da comunidade e se encontram na escola, assim como, descrevemos as práticas pedagógicas para o ensino da geografia trabalhadas pelos professores da comunidade verificando se estas refletiam com os saberes locais e os saberes espaciais apreendidos pelos educandos e educandas no seu cotidiano, e por fim, descrevemos o estado de arte da geografia na educação do campo e sua importância.

Optamos por seguir uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, onde inicialmente planejamos realizar um trabalho participativo, em que pesquisados e pesquisadores refletem sobre suas experiências e na medida em que os diálogos avançam e se faz reconhecer e conhecer suas origens é possível encaminhar propostas para novas reorganizações do espaço. Goldenberg (2004) diz que a pesquisa qualitativa consiste em descrições detalhadas de situações com objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos e o estudo de caso uma análise holística, que vai reunir o maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas de pesquisa.

Dividimos o estudo em três etapas, com a organização de um plano de trabalho constando o tema proposto para cada capítulo da dissertação, com o propósito de responder uma questão problema através de questões norteadoras para cumprir os objetivos propostos na pesquisa. Na primeira etapa foi realizado um estudo bibliográfico (livros, artigos, dissertações, diretrizes curriculares da escola do campo, documentos, censo escolar, e outros) para compreender as bases do conceito da proposta pedagógica da Educação do Campo, o ensino da geografia e as práticas pedagógicas dos saberes geográficos de acordo com a modalidade de ensino da Educação do Campo como política educacional. Por meio das leituras e análise das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo buscamos estabelecer relações com a pedagogia proposta nos princípios da educação do campo, com o ensinar/aprender geografia. Os resultados nos levaram a entender que a proposta da educação

do campo visa uma educação emancipatória para o sujeito do campo tendo o trabalho como princípio pedagógico.

Neste sentido o ensino de Geografia, no campo, pode contribuir para o educando desenvolver sua capacidade de ler o espaço em que está inserido, e propor resoluções de problemas relacionados à questão socioambiental e econômica de forma emancipatória no seu lugar de vivência. Realizamos, também, neste primeiro momento, contato com representantes das instituições mantenedoras e ou que atuam em parceria na escola, e solicitamos permissão para fazermos a pesquisa de campo na comunidade e na escola. Por meio de entrevista semiestruturada e relatórios foi possível investigar o papel de cada parceria da escola, como a Fundação Amazônia Sustentável – FAS, SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas e a Empresa Samsung do Amazonas.

No III Seminário do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Amazonas, que fez parte do trabalho de campo desta pesquisa, foi possível acompanhar os trabalhos que estão sendo desenvolvido no Amazonas voltados à Educação do Campo e ao mesmo tempo participar dos momentos de debate da construção das Diretrizes Educacionais da Educação do Campo do Estado do Amazonas que foi realizado dia 05 e 06 de dezembro de 2019, com o tema “Educação do Campo no Amazonas: Construindo Políticas Públicas por entre os Rios e Florestas”.

Na segunda etapa da pesquisa planejamos realizar a coleta de dados em três momentos distintos com a realização de visitas na comunidade e na escola, porém foi possível realizar apenas uma visita, onde pudemos ter contato com a liderança da comunidade e com os professores da escola. Com os protocolos da Covid-19 não tivemos mais acesso à comunidade, que por ser uma comunidade indígena todo acesso ficou restrito aos moradores e as aulas foram suspensas durante todo o ano de 2020.

No final do segundo semestre de 2019 foi possível realizar a visita na comunidade, onde conhecemos os aspectos físicos do espaço geográfico, a história da origem e ocupação do lugar e a estrutura física da escola, juntamente com o trabalho dos professores, explícitos nos três momentos:

No **primeiro momento**: conhecemos o espaço físico da comunidade fazendo os registros fotográficos, participamos da recepção aos turistas que a comunidade recebe uma vez por semana. Entrevistamos uma turista com objetivo de saber sua percepção em relação ao lugar, e com seu relato foi possível fazer uma leitura da representatividade que o lugar vem

adquirindo com o turismo local. O contato com a liderança comunitária nos trouxe um relato da origem e da construção do espaço geográfico que configura a atual paisagem da comunidade. Essas informações contribuíram para apontarmos as possibilidades do ensinar/aprender geografia que o professor pode lançar mão e desenvolver no aluno a alfabetização cartográfica e a capacidade de compreender seu território e sua territorialidade.

No **segundo momento**, em nosso planejamento estava a aplicação de um diagnóstico participativo, com uma oficina utilizando a técnica árvore dos sonhos e mapas mentais com líderes comunitários, educandos, professores, gestores e secretária da escola. A técnica da árvore dos sonhos, segundo Mello (2012) é uma ferramenta que estimula participação do grupo pesquisado no apontamento de problemas que afligem a comunidade na contextualização histórica, geográfica e políticas locais, assim como a percepção de suas causas e a visualização dos sonhos futuros para cada participante e sugestões de alternativas para resolução coletiva dos problemas apontados. E para o pesquisador favorece as análises sistêmicas e busca soluções não convencionais. Devido à suspensão das aulas na semana em que estávamos na comunidade, realizamos uma roda de conversas com os cinco professores da escola e o gestor da Fundação Amazônia Sustentável. Como resultado deste momento foi possível conhecer os desafios, o trabalho desenvolvido e a realidade da escola, sua infraestrutura, assim como a manutenção que a Empresa Samsung, como mantenedora, dá a escola. Ao conhecer os espaços físicos da escola, os recursos que a escola dispõe para auxiliar nas atividades pedagógicas dos professores foram possíveis comprovar muitas informações dadas pela liderança da comunidade relacionadas às suas perspectivas para com a escola e trabalho realizado pelo gestor da SEDUC, principalmente no que tange o compromisso para com a escola, a construção de um projeto político pedagógico voltado à realidade da comunidade. Além da roda de conversa, deixamos um questionário para os professores e para a secretária da escola (na visita não estava na escola) com questões direcionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido por cada um, e sobre a disciplina de geografia.

O **terceiro momento** não aconteceu como planejado, que seria o encontro com um grupo de dez alunos para fazer uma roda de conversa e aplicar a construção dos mapas mentais, técnica que nos possibilitaria fazer a leitura da percepção que os alunos têm do lugar. Infelizmente chegamos numa semana em que a escola estava sem merenda escolar e as aulas tinham sido suspensas, e os professores se programaram para voltar a Manaus no meio da semana. Neste momento tivemos que planejar um novo caminho, e nos propusemos a trazer o fazer pedagógico do professor de geografia, seu papel e sua contribuição para o contexto da

comunidade Três Unidos na abordagem da Geografia Humanística, tecendo sua relação com os princípios pedagógicos da educação do campo.

A pesquisa tornou-se um desafio por vários fatores no decorrer de 2020, principalmente com as restrições de acesso a comunidade Três Unidos, a suspensão das aulas durante todo o ano letivo, e o novo direcionamento que tivemos que seguir para não perder os dados, e o sentido de se alcançar os objetivos propostos neste estudo de caso. O contato com gestor, secretária, professores da escola e líder comunitário seguiu por outros meios de comunicação (WhatsApp, e-mails).

Foi importante levar em consideração o contato com outras escolas do campo do estado do Amazonas, por meio das experiências, viagens e monitoramento realizados nos anos de trabalho na Coordenação Estadual de Educação do Campo do Amazonas, como coordenadora dos programas federais Projovem Campo Saberes da Terra e Escola da Terra.

Por fim, na **terceira fase** do estudo, com a análise dos dados, dos registros produzidos por meio das entrevistas, roda de conversa e observações realizadas no campo de estudo, procuramos correlacionar o universo teórico com realidade da escola, de forma que a produção textual da pesquisa pudesse trazer um embasamento em autores que trabalham a temática do campo e da geografia na abordagem humanística.

Para atingirmos os objetivos específicos, buscamos compreender os princípios da proposta da Educação do Campo, conceituamos e destacamos a diferença entre a Educação Rural da Educação do Campo, identificando os sujeitos nesta concepção de acordo com as leis e diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Em seguida destacamos as políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal que regem a Educação do Campo no Brasil, especificando as que são executadas no Amazonas e particularmente na Escola Estadual Samsung, na Comunidade Três Unidos, que não se aplica.

Identificamos as diferentes identidades dos sujeitos que se visibilizam na paisagem da comunidade e se encontram na escola, e descrevemos como ensino da geografia é repassado para os alunos e como os trabalhos dos professores da escola podem refletir na forma de concepção de uma educação voltado para o campo, para os rios e floresta. E com as autoras Lana Cavalcanti, Helena Callai e Shoko Kimura, tecemos uma possível geografia humanística para a comunidade Três Unidos.

O estudo ficou dividido em três capítulos, sempre tecendo o diálogo com a educação do campo, saberes da geografia no contexto da educação do campo e quem sabe podemos

apontar um caminho para que a Escola Samsung Amazonas venha de fato atender aos anseios da comunidade em ter uma escola com saberes diferenciado.

Iniciamos o primeiro capítulo refletindo sobre o movimento da educação do campo realizado por meio de fontes bibliográfica, com destaque para a importância da escola e suas características, fazendo um diálogo entre diferença da escola rural e a concepção de escola do campo. Procuramos entender através do processo histórico, a construção das diretrizes curriculares para as escolas do campo, e a luta dos movimentos sociais camponeses através do Movimento Sem Terra – MST.

No segundo capítulo, destacamos a escola Estadual Samsung na comunidade Três Unidos e seu contexto neste lugar, a partir dos relatos de líderes, moradores e professores por meio de uma conversa informal, gravada com a devida permissão e transcrita para compor este texto. Participaram desta entrevista uma das primeiras moradoras da comunidade (identificada como moradora 1) e seu filho (identificado como morador 2) e que fazem parte do grupo de liderança do lugar.

A comunidade tem sua origem num contexto histórico e social a partir da migração de uma família em busca de melhores condições de vida e resgate de suas raízes étnicas e culturais. A Escola Estadual Samsung Amazonas, para os líderes da comunidade é uma conquista para o lugar, e que veio através de uma teia de relações de parcerias. A escola aqui foi analisada a partir de sua estrutura física, de seus recursos pedagógicos e humanos, da relação com a comunidade, e por fim, foi observado o currículo que se trabalha, particularmente o conteúdo do componente curricular de Geografia.

No terceiro capítulo o diálogo permeia pelos saberes da geografia e o ensino escolar. Suas possibilidades a partir da abordagem humanística, para a Escola Estadual Samsung Amazonas. Elegemos a pesquisa bibliografia para fazermos o entrelaçamento dos princípios pedagógicos da Educação do Campo com os saberes espaciais da geografia. Foi importante destacar o contexto da geografia humanística, as categorias território e paisagem na prática do professor de geografia e destacamos como base para este estudo autores como, Kimura (2012), Tuan (1985), Haerbaert (2002), Paulo Freire (1996) e outros.

Finalizamos com as considerações relacionadas às escolas do campo no Estado do Amazonas, nos posicionando em relação à realidade que foi levantada na Escola Samsung Amazonas, as parcerias firmadas e o papel desta escola diante as percepções e reivindicações expostas pelos líderes da aldeia Kambeba, da Comunidade Três Unidos. O estudo não se

esgota e o caminho da pesquisa é o direcionamento para encontrarmos meios e soluções para os inúmeros problemas que a Escola do Campo apresenta, seja na floresta, no cerrado, no sertão, nas águas e nos diversos espaços geográficos do Brasil. E entendemos que a luta por uma educação do campo com princípios voltados para o indivíduo como sujeito de sua história será sempre uma luta e conquistas de um coletivo.

CAPÍTULO I

1. A ESCOLA DO CAMPO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS

O primeiro passo dado para fazermos o entrelaçamento dos saberes da geografia, cultura e conhecimento, mediante a modalidade de ensino da educação do campo com uma visão da percepção humanística cultural, está em entender a concepção de educação do campo, dando destaque para a importância da escola na vida dos sujeitos e a forma pedagógica de se pensar e fazer a educação de acordo com a realidade dos cidadãos em seu lugar de vivência.

É na escola que o processo ensino e aprendizagem acontecem, é o encontro de diferentes sujeitos, com histórias, valores e visão de mundo que se completam numa só cultura e na mesma sociedade da qual fazem parte.

A escola é uma teia de relações sim, como nos apresenta Kimura (2012), pois, envolve todo o universo do educando, aliás, de toda comunidade escolar (professores, gestores, pais, auxiliar de serviços gerais, educandos), assim como os materiais voltados para ensinar e aprender, a organização dos tempos e espaços escolares, do pensar e fazer como fonte do ensinar e aprender, dos sistemas de ensino e políticas públicas por onde perpassa os instrumentos do saber e fazer da geografia.

A autora nos leva a refletir que a escola, neste sentido, não é um espaço somente do aprender, mas de toda essa organização que envolve políticas públicas a serviço dos educandos, das possibilidades de acesso à educação a classe mais desfavorecida, seja pela qualidade ou pela forma que a realidade dispor. Então, a escola é o espaço do saber que se transforma em conhecimentos repassados dentro de uma formalidade.

Concordamos com Kimura (2012) que toda política voltada para atender o espaço escolar e sua comunidade, gira em torno de serviços como a distribuição da merenda escolar, dos livros didáticos e de outros recursos para aquisição de materiais para equipar as escolas e muitas vezes são vistas como medidas compensatórias para os mais desfavorecidos, mas que devem ser pensadas para que todos os aspectos da escola sejam planejados, desde a organização curricular, a organização dos tempos e espaços escolares, considerados tão necessários ao desenvolvimento do ensino.

Neste sentido a escola se vê diante de um grande “desafio de, coletivamente, buscar as respostas possíveis, inclusive através da intervenção política a ser feita em instâncias mais

diversas” (KIMURA, 2012, p. 44) para o bom funcionamento do trabalho pedagógico. Essas observações giram em torno do ensino da geografia, destacando a importância de levar em conta o conjunto de relações que caracteriza a escola, pois é “onde se tece a relação escola – sociedade e por onde passa a intervenção do professor de geografia” (KIMURA, 2012, p. 44).

Entendemos, assim, que a escola é o espaço do saber e construção do conhecimento, com o compromisso de preparar continuamente o sujeito para desenvolver suas habilidades e vivenciar as relações em sociedade, procurando fazer parte desta sociedade de forma ativa, apontando soluções a problemas do cotidiano de sua realidade.

1.1. Da escola rural à escola do campo

Na busca por definir a escola rural e a escola do campo, nos questionamos se realmente há uma diferença entre elas, pois nos deparamos com uma realidade que é diversificada pelos sujeitos que compõem sua comunidade, pelas condições de infraestrutura e precariedade que encontramos na escola localizada na zona rural. Então o que diferencia a educação rural da educação do campo?

Podemos iniciar pela contextualização da escola no meio rural brasileiro ao longo da história, o lugar por muito tempo considerado invisível às políticas públicas, o lugar do ócio e do atraso econômico e social. Partindo do contexto histórico, social e econômico da sociedade brasileira, observa-se que a preocupação com a formação dos moradores da zona rural vem desde o final do Império Brasileiro, antes da proclamação da República, um período ainda de escravidão, onde predominava o plantio da cana de açúcar, seguida da cultura cafeeira e de uma sociedade escravocrata, com trabalhadores escravos e imigrantes, onde a educação pensada voltava-se para agricultores, artesões, pessoas ligadas às artes, comerciantes, menos para os trabalhadores e escravos, pois o próprio pensar do homem rural girava em torno do paradigma de que para trabalhar na roça não precisava de estudo.

Pensar neste sentido é negar a importância de que a presença da escola pode levar o sujeito a perceber novos horizontes a partir do lugar onde vive. Principalmente quando nos referimos a esta parcela da população, composta por pessoas que sobrevivem basicamente da produção agrícola de subsistência, que reside na zona rural. Grande parte desta população vive longe dos avanços da tecnologia, das políticas sociais e econômicas mínimas que deveriam atender suas necessidades básicas como cidadãos. E mesmo tendo uma população de origem agrária no Brasil a escola rural nunca esteve nas agendas dos governantes para construção de políticas públicas educacionais voltadas a realidade deste grupo social.

A escola e a educação que são proporcionadas aos alunos do meio rural não produzem os conhecimentos necessários, para que os mesmos com suas famílias possam aumentar a produção e produtividade, agregar valor aos seus produtos, melhorar as tecnologias e aumentar sua renda. [...] não valorizam os conhecimentos que os alunos já trazem da experiência com seus familiares (BAPTISTA, 2003, p. 17).

Pensamos como Baptista (2003), que a educação rural é algo conflituoso, pois a escola e a educação devem ser trabalhadas sem cortes específicos, mas que possa chegar a todos e na mesma expectativa. São muitos os problemas encontrados na escola da zona rural, isto, quando existe escola, pois a maioria funciona em pequenos casebres, barracões, na casa do professor, na igreja ou mesmo embaixo da árvore. Com professores sem acesso a uma formação específica e continuada, com salas multisseriadas onde o professor e a professora exercem várias funções, como merendeira, serviço geral, pedagogos e gestores. Realidade, muito presente principalmente na região norte e nordeste do Brasil.

Tanto na esfera federal, estadual e municipal o número de escolas nas áreas rurais é reduzido, e não atende a demanda de sujeitos que residem em lugares de difícil acesso, a exemplo das comunidades rurais nos estados do Pará e Amazonas.

Em nível de Brasil, de acordo com o censo escolar do INEP/2019, temos 5.333 estabelecimentos estaduais na zona rural, para 24.827 na zona urbana, assim como, são 49.267 escolas municipais rurais para 59.051 na zona urbana. Um número de escola que consideramos baixo para a demanda de sujeitos em idade escolar, e distorção idade e série na zona rural que não tem oportunidade de acesso à educação, além de políticas unilaterais para fechamento de escolas em áreas rurais desde a década de 1960, sem levar em consideração a realidade das comunidades, sem ter um diálogo com a participação comunitária, são decisões de políticas públicas que causam impactos diretamente na vida escolar de milhões de cidadãos, incluindo crianças, jovens e adultos.

Tabela 1: Número de escolas por dependência administrativa, segundo a localização – 2019

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	180.610	139.176	698	30.160	108.318	41.434
Urbana	125.265	84.483	605	24.827	59.051	40.782
Rural	55.345	54.693	93	5.333	49.267	652

Fonte: INEP/2019.

Diante desta realidade, ainda enfrentamos decisões políticas que corroboram com o fechamento de escolas na zona rural, sem levar em consideração a diversidade étnica e

cultural, os aspectos geográficos e as especificidades de cada lugar. A escola, quando existe na zona rural, dispõe para esta população uma educação que enfatiza o ensino e com valores urbanos, currículo escolar imposto e composto por conteúdos trabalhados descontextualizado de sua realidade.

Entre muitos problemas é evidente que o problema da escola rural não está apenas na escassez de móveis, tecnologia e recursos pedagógicos que são importantes, mas a falta de interesse político, que segundo Baptista (2003, p. 19), acredita ser “mais necessário um debate profundo em relação ao papel político da escola na construção de um modelo de desenvolvimento, sustentável e incluyente”.

Então a escola rural tem um papel social importante por ser o único meio a dar oportunidade aos sujeitos do campo em ter a educação formal disponibilizada. É a escola que dispõe a aprendizagem sistematizada, o aprender a ler, escrever e saber contar, as operações básicas que fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

Por muito tempo a educação rural ficou fora das agendas políticas e de políticas públicas que atendessem a realidade do sujeito da zona rural. Somente nas duas últimas décadas, por meio dos movimentos populares observamos um avanço na forma de se pensar e fazer educação para a população da zona rural no Brasil.

Esse avanço se deu por meio do movimento dos camponeses, assentados da reforma agrária (MST - Movimento Sem Terra), na luta pela garantia de seus direitos: direito a terra, articulado com a luta pela construção de uma política educacional. Este movimento é conhecido como Movimento da Educação do Campo, que veio num discurso de embate a uma educação rural vista como excludente, com sujeitos invisibilizados, impostos por valores urbanos e tratados com descasos, inferioridade e subordinados às tendências de uma sociedade capitalista vigente.

Os movimentos sociais do campo marcaram sua luta com a primeira Conferência Nacional “*Por uma Educação Básica do Campo*”, em 1998, fruto de encontros e parcerias entre representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entre outros segmentos da sociedade que ao longo desta trajetória foram colocando o tema na pauta das agendas de discussões políticas, nas pesquisas das

universidades públicas brasileiras e na conquista de marcos legais, programas e projetos federais.

Formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto de transformação o social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 17).

São princípios em que a escola do campo vem sendo concebida, na construção de uma concepção de educação tendo por base o pensamento de que as pessoas têm direito de estudar no lugar onde vivem (sendo esse espaço de produção dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros e outros), assim como um espaço de luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004), e contempla a política que pensa parte essencial para o desenvolvimento do campo e inclui todos que têm uma relação com o trabalho agrícola no campo.

O campo aqui é concebido como um território, não do ponto de vista administrativo, mas de acordo com Fernandes (2009), como um espaço onde se realizam as diversas formas do campesinato e as formas de organização do agronegócio, um espaço de vida, um espaço multidimensional, que nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural. Portanto, um espaço de vivência e de cultura, a partir dos sujeitos que atuam e se organizam por meio de movimentos sociais para lutar por políticas públicas que atendam às necessidades de suas realidades.

Borges e Borges (2013, p. 127) complementam dizendo que “a Educação do Campo representa a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelos seus direitos: civis, sociais, políticos, principalmente a terra associada às condições dignas de vida”, suas conquistas de forma organizada e coletiva.

Assim, o território surge a partir da produção econômica e diferenciado pela paisagem formada pelo grande produtor ou pelo camponês que produz para sua subsistência. Então, pela ótica do produtor do campo, do campesinato provenientes da reforma agrária se produz diferentes formas de organização do território, com relações sociais distintas das relações sociais capitalistas, expressas no agronegócio, como enfatiza Fernandes (2009). Esta diferença apresenta-se através da paisagem, onde:

A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território do camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. [...] A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 2009, p. 50).

O território camponês é heterogêneo visto a partir de sua produção econômica e da diversidade cultural que encontramos. Entendemos que a concepção por uma educação do campo por meio dos movimentos sociais é também a luta a favor de uma economia solidária aos sujeitos do campo e que diverge do sistema capitalista predominante no avanço do agronegócio, portanto, em dois sentidos distintos: um para território do agronegócio e outro para o território dos camponeses de acordo com as análises de Fernandes (2009).

Para esta compreensão o autor entra na questão agrária atual e na formação de territórios, que é visto como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Problema “criado pela lógica ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso de diferentes formas”, pois para construir seu território o campo do agronegócio precisa destruir outros territórios, seja do indígena, do camponês ou do quilombola. Logo, Fernandes (2009) apresenta dois paradigmas expressos neste contexto, primeiro, o problema da concentração do poder pelo capital e segundo, a expansão da miséria por meio da exclusão do camponês. Neste contexto entendemos que a luta dos camponeses por uma educação do campo é necessária para fortalecer uma vida em comunidade promovendo um modelo de desenvolvimento baseado na agroecologia, “a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção do trabalho” (OLIVEIRA e SANTOS, 2008, p. 15) contrapondo-se ao avanço do capitalismo por meio do agronegócio.

Neste sentido o território camponês é diferente e diverge do território do agronegócio e o processo de disputa também é desigual, pois, o paradigma do capitalismo agrário vê o território camponês como possibilidade de transformação em território de produção do capital. Fernandes (2009) põe a educação como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento territorial, e esclarece que é importante fazer a diferença entre a educação rural e a educação do campo.

Podemos dizer que a diferença entre a escola rural e escola do campo está na perspectiva de educação para os sujeitos de cada comunidade. Ainda temos, em nível de

Brasil, uma educação para os sujeitos do campo impregnada com o modelo de uma educação rural, com concepções, conteúdos e metodologias longe de se compreender o espaço vivido, a paisagem construída no processo histórico da comunidade e de seus moradores. O campo pensado para a educação do campo é o campo do território de vida, enfatizado por autores como Caldart (2012), Fernandes (2009), Arroyo (2004) como o campo de produção de saberes, de cultura, de perspectivas de políticas públicas, produção de memórias, de movimento constante pela conquista da terra, portanto, um território de produção de dignidade humana de acordo com a diversidade que temos no território brasileiro.

1.2. Educação do Campo no contexto Amazônico

A partir do entendimento de que a Educação do Campo é uma luta de coletivos por políticas públicas e por um projeto de educação condizente com a realidade de seus sujeitos (indígenas, sem-terra, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, pequenos agricultores, e outros), a escola do campo precisa se identificar como uma escola do campo. Portanto, o campo, neste sentido, pensado como o campo do trabalho, o campo da educação, o campo da cultura e o campo de diferentes sujeitos que se organizam e expressam sua cultura, seus conhecimentos, seu trabalho e modo de vida de forma peculiar.

Dentre as políticas públicas, que são consideradas conquistas do Movimento por uma Educação do Campo, e foram e são importantes para consolidar um projeto de educação pública para o campo podemos destacar projetos e programas federais que criados para atender as demandas do campo. E na trajetória das lutas do movimento, muitas “ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB)” (HENRIQUES, et al, 2007, p.12), entre outras entidades, engajaram – se numa proposta baseada no paradigma da educação como elemento de pertencimento cultural.

No âmbito das políticas públicas a conquista dos Marcos Legais para a Educação do Campo vem para consolidar os projetos pedagógicos das escolas nas esferas municipais, estaduais e federais, e contemplam uma série de preocupações reivindicadas pelos movimentos sociais do campo, como a formação diferenciada, continuada e valorização do professor, organização do tempo escolar de acordo com a realidade, priorizando o conhecimento, utilizando-se de práticas pedagógicas contextualizadas que venham dar importância ao desenvolvimento sustentável dos recursos naturais, culturais e sociais disponíveis.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer CEB/CNE nº 36/2001 de 04/12/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) que menciona uma educação para o meio rural promovido de mudanças necessárias à adequação das peculiaridades de cada região.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2017, p. 21)

Mesmo na legislação a expressão rural, que designa o espaço geográfico da população que vive na zona rural, a educação proposta deve pensar na peculiaridade da vida rural, que como já mencionado, a expressão denota o lugar do atraso e do ócio, do trabalhador rural, o território agrícola. Portanto, conceber o rural como o campo mediante a concepção da educação do campo é pensar neste espaço como um espaço de luta, luta por direitos, direito a educação de qualidade e condizente com sua realidade, luta por políticas públicas pensadas no coletivo do homem do campo.

No Amazonas esta concepção de educação do campo ainda é muito tímida ao se pensar na educação para a população do campo da floresta, das águas e da terra. Por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI², criada em 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) é que se alcançou pôr em prática políticas que priorizasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento, inicialmente com ampliação de oferta de educação básica e a educação de jovens e adultos – EJA, nas escolas rurais dos assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos (HENRIQUE, ET AL, 2007, p. 15).

² SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão extinta no governo atual, que criou a então Secretaria de Modalidade Especializada de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, e a Diretoria e Modalidade de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, onde está a Coordenação Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais. No governo anterior cada modalidade tinha uma coordenação por se entender as diferentes lutas e especificidades.

Além do PRONERA, os movimentos sociais do campo em parcerias com sindicatos e outras entidades também conquistaram outros programas federais por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo da SECADI/MEC, que tinha o papel de viabilizar políticas reguladoras, financiamento da educação infantil, básica e superior, e das modalidades, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades (OLIVEIRA e CAMPOS, 2009). Programas como Projovem Campo – Saberes da Terra, Escola da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo contribuíram para dar acesso a jovens agricultores concluírem o ensino fundamental, oferecendo qualificação profissional e escolarização, formação continuada aos professores para atuarem de acordo com a metodologia do programa, assim como para a criação de cursos de graduação em educação do campo, e ampliar as pesquisas e produções científicas nessa área.

Estados, como Bahia, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Amazonas e outros, por meio de suas secretarias de educação estaduais e municipais aderiram aos programas federais, criando as coordenações estaduais de educação do campo, os comitês ou fóruns, em parceria com as universidades para juntos decidirem as políticas de avanço na área da educação do campo.

Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam –, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo. Em função das metodologias usadas para seu desenvolvimento, a execução desses programas necessariamente requer a presença das universidades públicas em diferentes âmbitos de atuação. Como consequência da participação das universidades nas ações de formação, demandadas pelo Movimento da Educação do Campo, foram se constituindo e se consolidando vários grupos de pesquisa sobre a temática, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições. Outro relevante espaço de pesquisa foram os Observatórios de Educação do Campo, implantados em várias universidades federais em função de editais Capes/Inep (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 23).

No Amazonas, a concepção de Educação do Campo faz-se presente pelos trabalhos realizados pelas prefeituras de alguns municípios pelas ações da UFAM, UEA, SEDUC e Governo Federal com a implementação de programas e projetos, como os programas Projovem Campo – Saberes da Terra e Escola da Terra.

O Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, voltado para jovens na idade de 18 a 30 anos que não concluíram o ensino fundamental, dispõe de uma qualificação profissional voltada às atividades agrárias e o programa Escola da Terra dispõe formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo e em salas multisseriadas. A partir desses

programas foi possível criar o Comitê Estadual da Educação do Campo para discutir os rumos da educação voltada para as escolas do campo do Amazonas.

O Comitê Estadual da Educação do Campo criado em 2011, com portaria GS nº 88/2011, publicado no diário oficial nº 32.020 de 11 de março de 2011, página 10 do poder executivo, com o objetivo de atuar em articulação com o Fórum Nacional de Educação do Campo e discutir os problemas e possíveis soluções, experiências e especificidades da educação do campo de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo.

De acordo com a portaria GS nº 88/2011, o comitê foi instituído com a participação de dez instituições, porém ficou inativo por quatro anos e foi retomado somente em 2015 (portaria GS nº 301 de 27 de abril de 2015 para o biênio 2015/2016, sobre a presidência da SEDUC), com a participação de dezenove instituições ligadas a educação. Esta retomada possibilitou o diálogo com várias entidades ligadas a educação no Estado do Amazonas com o objetivo de discutir, propor a construção e execução de formação continuada para professores das escolas do campo e dar início a construção das diretrizes curriculares da educação do campo do Amazonas (ainda não está concluída), assim como articular e participar dos encontros, seminários do Fórum Nacional de Educação do Campo.

Atualmente, de acordo com a portaria GS n.º 578/2018, Resenha GS n.º 322, de 30 de maio de 2018, possui 15 (quinze) membros para o biênio 2018/2020, publicado no diário do Estado do Amazonas n.º 33.775, de 05 de junho de 2018, sobre a presidência do Movimento de Mulheres Camponesas – MMC e Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, que articulam as ações com os demais membros: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Fórum Permanente das Mulheres de Manaus – FPMM, Instituto Federal do Amazonas – IFAM / Campus Leste, Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia – PNCSA, Secretaria de Produção Rural – SEPROR/ IDAM, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Amazonas – FETAGRI, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Fundação Amazônia Sustentável – FAS, Conselho Estadual de Educação – CEE e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR/AMAZONAS.

Os dois programas, Projovem Campo – Saberes da Terra e o Programa Escola da Terra trabalham com a pedagogia da Alternância, onde os saberes locais são considerados importantes na formação dos sujeitos no mundo do trabalho, e esses saberes consolidados na

teoria, em dois tempos distintos: o Tempo Escola e o Tempo comunidade, sempre por meio da pesquisa em ação, reflexão e ação. O tempo escola é o momento de troca de conhecimentos teóricos e práticos que serão aplicados através da pesquisa no tempo comunidade, momento o qual alunos e professores desenvolvem uma agenda de atividades de pesquisas e produção de saberes em conhecimentos científicos.

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC fez a adesão do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, em suas edições de 2008, 2009 e 2014³, e podemos dizer que através destas edições do programa deu início à formação de coordenadores estaduais, professores e gestores para conceber os princípios da Educação do Campo e sua metodologia pedagógica. E para a execução e monitoramento do programa foi criada a Coordenação Estadual de Educação do Campo, que faz parte da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade – GAEED, uma das gerências do Departamento de Políticas e Programas Educacionais - DEPPE.

A partir de 2013, com a adesão do Programa Escola da Terra, as formações continuadas dos professores das escolas do campo passaram a ser realizadas pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, de acordo com as normas e definições da Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013. Em duas edições, no período de 2013 a 2016 foram atendidos 42 municípios, e em 2017 foi criado o curso de Pós-Graduação em Educação do Campo: práticas pedagógicas, na UFAM. Além de promover a formação continuada de professores que atuam em salas multisseriadas, nas escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, quilombolas e outros, o programa oferece recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo.

Para atendimento e acompanhamento do programa nos municípios houve a necessidade de firmar parcerias com as secretarias municipais de educação, com o papel de disponibilizar salas de aulas em suas escolas, quando nas comunidades, o estado não dispunha de escolas, e com as universidades para a realização das formações continuadas dos professores na modalidade de educação do campo. A primeira e única formação de professores que atuaram no programa, em nível de pós-graduação em Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo – Saberes da Terra, foi realizado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em 2008.

³ De acordo com a Coordenação Estadual de Educação do Campo/ SEDUC, a edição 2014 teve o processo inicial com a formação de turmas e cadastro no sistema do programa Projovem Campo em 2018, porém não foi possível dar continuidade devido as mudanças contínuas no governo e a não continuidade de projetos e programas de uma gestão para outra no âmbito da Secretaria.

De acordo com os dados da Coordenação Estadual de Educação do Campo a Secretaria de Estado de Educação e Desportos possui 53 escolas registradas como escolas do Campo em 27 municípios, dos quais cinco escolas estão localizadas em Unidades de Conservação e funcionam em parceria com Secretaria do Meio Ambiente – SEMA e com Organizações Não Governamentais – Ongs, abaixo relacionados:

Tabela 2: Quadro das Escolas Estaduais do Campo do Estado do Amazonas

MUNICÍPIO	ESCOLA	ATO DE CRIAÇÃO
ANAMÃ	Escola Estadual Duque de Caxias	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
	Escola Estadual Maria Nogueira Marques	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
ATALAIA DO NORTE	Escola Estadual Marechal Castello Branco	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
	Escola Estadual Tenente Rufino	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
BARREIRINHA	Escola Estadual Antônio Belchior Cabral	Dec. Nº 8485 de 04.03.1985
	Escola Estadual Jacy Dutra	Dec. Nº 20.965 de 08.06.2000
	Escola Estadual Julio Cesar da Costa	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
	Escola Estadual Nilo Pereira	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
BOCA DO ACRE	Escola Estadual Prof. Octaviano Cardoso	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
	Escola Estadual Lucas Pena	Dec. Nº 4870 de 24.03.1980
BORBA	Escola Estadual João Ferreira da Fonseca	Dec. Nº 13.279 de 22.08.1990
	Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário	Dec. Nº 13.279 de 22.08.1990
CAAPIRANGA	Escola Estadual Justina Pires Nogueira	Dec. Nº 37.500 de 22.12.2016
CAREIRO	Escola Estadual Pedro dos Santos	Dec. Nº 8087 de 17.08.1984
	Escola Estadual Senador Fabio Lucena	Dec. Nº 13.696 de 22.01.1991
CAREIRO DA VÁRZEA	Escola Estadual Alberto Santos Migueis	Dec. Nº 13.692 de 16.01.1991
	Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes	Dec. Nº 13.692 de 16.01.1991
	Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves	Dec. Nº 13.692 de 16.01.1991
	Escola Estadual Tibúrcio Alves Mogeiro	Dec. Nº 13.692 de 16.01.1991
	Escola Estadual Vital de Andrade Brandao	Dec. Nº 8088 de 17.08.1984
IRANDUBA	Eti Maria Izabel Ferreira Xavier Desterro E Silva	Dec. Nº 33.587 de 27.05.2013
	Escola Estadual Elias Nóvoa Alvarez	Dec. Nº 34.886 de 09.06.2014
	Escola Estadual Senador João Bosco Ramos De Lima	Dec. Nº 7267 de 21.06.1983
	Escola Estadual Thomas Eugene Lovejoy	Dec. Nº 30.030 de 07.06.2010
ITACOATIARA	Escola Estadual Anília Nogueira da Silva	Dec. Nº 13.702 de 23.01.1991
	Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva	Dec. Nº 28.913 de 10.08.2009
	Escola Estadual Sergio Mendonça De Aquino	Dec. Nº 12.669 de 28.12.1989
ITAPIRANGA	Escola Estadual Yamamay	Dec. Nº 29.734 de 17.03.2010
JAPURÁ	Escola Estadual Castelo Branco	Dec. Nº 4870 de 24.03.1980
	Escola Estadual Duque de Caxias	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
JURUÁ	Escola Estadual Professora Altina Gomes De Oliveira	Dec. Nº 34.445 de 05.02.2014
MANACAPURU	Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
	Escola Estadual Januário Santana	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
	Escola Estadual Mario Silva D'Almeida*1	Dec. Mun. Nº 242 de 22.12.1984
	Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário	Dec. Nº 27.784 de 30.07.2008
	Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho	Dec. Nº 29.416 de 30.11.2009
MANAUS	Escola Estadual Samsung Amazonas	Dec. Nº 32.056 de 05.01.2012
MANICORÉ	Escola Estadual Santo Antônio do Matupy	Dec. Nº 28.918 de 10.08.2009
NHAMUNDÁ	Escola Estadual São Sebastião do Corocoró	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
NOVO ARIPUANÁ	Escola Estadual Jw Marriot Jr	Dec. Nº 28.911 de 10.08.2009
PARINTINS	Escola Estadual Caetano Mendonca	Dec. Nº 28.905 de 10.08.2009

	Escola Estadual de Caburi	Dec. Nº 22.568 de 09.04.2002
PAUINI	Escola Estadual Cruzeiro do Céu	Dec. Nº 22.085 de 29.08.2001
PRESIDENTE FIGUEIREDO	Escola Estadual de Balbina	Dec. Nº 30.230 de 19.07.2010
SANTO ANTONIO DO IÇÁ	Escola Estadual Presidente Vargas	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
SÃO PAULO DE OLIVENÇA	Escola Estadual Vereador Lauro de Almeida Castelo Branco	Dec. Nº 20.948 de 29.05.2000
SAO SEBASTIÃO DO UATUMÁ	Escola Estadual Deputado Armando Mendes	Dec. Nº 21.955 de 21.06.2001
SILVES	Escola Estadual 5 De Setembro	Dec. Nº 6998 de 07.02.1983
TEFÉ	Escola Estadual Amélia Lima	Dec. Nº 13.769 de 11.03.1991
	Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	Dec. Nº 16.149 de 02.08.1994
UARINI	Esc Est Professora Cíntia Regia Gomes do Livramento	Dec. Nº 30.232 de 20.07.2010
URUCURITUBA	E.E. Esperança (Antiga Gilberto Mestrinho)	Dec. Nº 7592 de 10.11.1983
	E.E. Licínio José de Araújo	Dec. Nº 72 de 16.08.1961

Fonte: Coordenação Estadual de Educação do Campo do Amazonas - CECAMPO/SEDUC/AM. 2021

Do quadro acima, destacamos as Escolas em Unidades de Conservação:

- Escola Estadual Thomas Eugene Lovejoy – localizada no município de Iranduba
- Escola Estadual Yamamay – localizada no município de Itapiranga/AM.
- Escola Estadual Samsung Amazonas – localizada no município de Manaus /AM.
- Escola Estadual J W Marriot – localizada no município de Novo Aripuanã/AM.
- Escola Estadual Cinthia Régia Gomes do Livramento – localizada no município de Uarini/AM.

No que se refere ao atendimento educacional às escolas do campo do Estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desportos, até o período da pesquisa de 2019/2020 a proposta curricular específica para este público ainda não tinha sido concluída. A maioria das escolas indígenas e do campo do Estado do Amazonas recebe atendimento pelo ensino presencial mediado por tecnologia em nível fundamental e médio. As aulas são transmitidas pelo sistema ip.tv (internet e TV) diariamente e planejada por uma equipe de professores por área de conhecimento e componente curricular.

As aulas presenciais acontecem nos pontos de recepção, que são as escolas localizadas na zona rural dos municípios, cada sala de aula conta com um kit tecnológico (antena, tv e receptor), e um professor monitor para mediar o processo ensino e aprendizagem. Além de atender o ensino básico à distância para este público, o Centro de Mídias transmite palestras, cursos, e em tempos de pandemia foram criados vários programas para atender alunos e professores da rede pública de ensino, em parceria com o Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta, porém as escolas do campo ficaram sem atendimento. Várias foram as razões, uma delas o acesso restrito às comunidades devido ao protocolo do Covid-19.

Através de encontros e seminários realizados com os membros do comitê é notório o avanço nas pesquisas acerca da realidade da educação do campo no Amazonas. Por meio do comitê é possível um diálogo entre as entidades pautado nos múltiplos lugares e realidades que encontramos no espaço territorial do Amazonas, tendo por base as leis, resoluções, decretos, práticas pedagógicas que são referências para a construção das Diretrizes Educacionais da Educação do Campo do Estado do Amazonas.

No III Encontro do Comitê Estadual da Educação do Campo do Estado do Amazonas⁴, acompanhamos e participamos do debate da construção das Diretrizes Educacionais da Educação do Campo do Estado do Amazonas, assim como, conhecemos todo trabalho produzido pelas universidades do estado, a exemplo do Observatório da Educação do Campo do Alto Solimões – OBECAS, da Faculdade de Educação, da Universidade do Federal do Amazonas, na unidade do município de Benjamin Constant, localizado em uma área de fronteira, onde encontramos uma diversidade étnica destacando indígenas, não indígenas e ainda os assentados. As pesquisas realizadas neste observatório são de forma participativa, desde o diagnóstico nas comunidades, com práticas de campo para realizar estágios e pesquisas no campo, em comunidades indígenas e não indígenas e em áreas de assentamentos.

Nos municípios localizados na área de fronteira do estado do Amazonas com o Peru observamos que são habitados por um número maior de indígenas, e pelas pesquisas realizadas pelo OBECAS foi dado destaque à necessidade de um ensino público voltado para uma visão multi/pluricultural, bi/multi/plurilinguística, assim como as várias dificuldades enfrentadas por escolas localizadas nesta região do estado. Dificuldades que são comuns e já citadas no início deste trabalho, por todas as escolas do campo em nível nacional e estadual.

Como coordenadora estadual do programa Projovem Campo – Saberes da Terra no período de 2013 a 2017 acompanhamos o trabalho das escolas municipais que fizeram adesão ao programa, e destacamos a precariedade das escolas e as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos que não se diferenciam das escolas localizadas em área de fronteira. Outro ponto em destaque neste seminário que nos chama atenção é o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, para este público, das escolas do campo do município de Manaus.

⁴ O III Encontro do Comitê da Educação do Campo do Amazonas foi realizado nos dias 05 e 06 de dezembro de 2019, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, e teve como tema *Educação do Campo no Amazonas: Construindo Políticas Públicas por entre os Rios e Floresta*. Com objetivo de dar continuidade na construção das Diretrizes Educacionais da Educação do Campo do Estado do Amazonas.

Podemos dizer a SEMED/MANAUS colocou-se à frente da Secretaria de Estado de Educação por ter voltado esse olhar a educação do campo. Em 2015 criou seu Comitê Municipal de Educação do Campo, realizou os pré – fóruns e fórum municipal, onde criaram um Grupo de Trabalho e Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental no período de 2016 e 2017, resultando na elaboração das Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na rede pública municipal de ensino, assim como, produziram materiais para o acompanhamento do trabalho do professor da escola do campo, como o Diário de Classe Multisseriado e Planejamento Interdisciplinar⁵. De acordo com o site da SEMED/Manaus, o grupo de trabalho realizou a organização pedagógica como elemento importante para dar visibilidade e melhoria ao atendimento das escolas do campo, das águas e da floresta, e amparou-se nos Marcos Legais Nacional da Educação do Campo. Não obtivemos conhecimento como essas escolas, da rede municipal, estão sendo atendida no contexto da pandemia e das restrições que foram estabelecidas pela Covid-19.

1.3. Os sujeitos da Educação do Campo no Amazonas

O Amazonas possui um espaço rural que deve ser levado em consideração para que se possa trabalhar uma educação emancipatória, como é propagada pelo movimento da Educação do Campo. Nesta concepção o campo é visto como território do trabalhador camponês, onde se realizam as mais diversas formas de campesinato e as formas de organizações capitalistas. Então a Educação do Campo confronta com as políticas do agronegócio, e neste meio as relações sociais são construídas na transformação da paisagem, pois para manter a existência do território do campesinato é necessário desenvolver todas as dimensões territoriais de formas distintas, com diferentes classes e diferentes relações sociais, portanto:

[...] se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjam culturalmente numa mesma relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agrossistemas (TARDIN, 2012, p.181).

É esta diversidade que iremos encontrar no Brasil, principalmente na composição étnica dos sujeitos que vivem no campo definido pelo movimento da educação do campo. Pensamos como Tardin (2012) que relaciona essa diversidade aos povos originários, povos africanos e povos europeus que desde o período colonial “vão conformando o miscigenado

⁵ Informações disponíveis em: <https://semed.manaus.am.gov.br/educacao-do-campo>. Acesso: 17/07/2020.

campesinato brasileiro” e afirma que essa miscigenação tem continuidade histórica até os dias atuais pelo processo de migração e é responsável por essa constituição pluriétnica nas diferentes regiões do Brasil, e vamos encontrar...

[...] tipos humanos diferenciados e regionalizados territorialmente, os quais, em suas interações com os ambientes específicos de cada lugar, vão configurar as paisagens com suas peculiaridades culturais: os povos originários, majoritariamente na Amazônia e dispersos nas demais regiões; o sertanejo, no Agreste nordestino; os quilombolas, dispersos em várias regiões; o ribeirinho, às margens de rios; o caipira, em partes do Sudeste; o caboclo, em partes do Nordeste e da Amazônia; o gaúcho, nos pampas sulinos; o colono imigrante europeu, no Sul e em partes do Sudeste, entre outros. Na condição predominante de trabalhadores sem-terra, estão o peão de boiadeiro, o pantaneiro, o agregado, o meeiro, o parceiro e, nas vilas e cidades predominantemente, o boia-fria (TARDIN, 2012, p.182).

São esses sujeitos, citados por Tardin (2012), que formam a paisagem do mundo rural, espaço territorial visto por muitos como o lugar do atraso, do ócio e seus sujeitos invisíveis à sociedade e às políticas públicas das diferentes regiões brasileiras. Torná-los visível como classe trabalhadora da agricultura familiar é uma estratégia do movimento “Por uma Educação do Campo”, pois lutam pela mesma causa, tornando-se sujeitos coletivos e para identificá-los no espaço territorial do Amazonas é necessário entender a dimensão em que essa modalidade de ensino em movimento social é compreendida no Estado.

É também questionar a existência de um campesinato numa região formada por uma diversidade étnica, composta por uma paisagem que marca o espaço geográfico pela cultura, pelos mitos e por uma biodiversidade que chama atenção de muitos olhares, principalmente do mundo empresarial voltado a extração dos recursos naturais mineral, animal e vegetal. São características que marcam espaço geográfico da zona rural do homem que vive nesta vasta área de terra firme, várzea e igapó, coberta pela maior floresta, a Floresta Amazônica, banhada pelo rio Amazonas com suas peculiaridades e nuances.

É neste espaço da floresta, da terra e dos rios que vivem populações em comunidades ribeirinhas, pequenos povoados distantes da sede de seus municípios, isolados pelas características físicas geográficas da região, restritos aos recursos naturais e ou recursos produzidos por uma agricultura de subsistência, ou adquiridos pela caça, pesca e a retirada de produtos da floresta, como ervas, cascas de árvores e sementes oleaginosas utilizadas como remédios caseiros para inúmeras mazelas. Populações consideradas sociedades tradicionais, que para Freitas (2009, p. 22) “exercitaram por milênios, a convivência pluricultural, interétnica e plurinacional em sociedade de abundância e de ocupabilidade plena”. Destaca ainda que,

As populações contemporâneas da Amazônia são compostas de grupos sociais urbanos e rurais heterogêneos do ponto de vista da situação econômica; de sociedades e comunidades indígenas de distintos e diversos modos de adaptação e articulação histórico-cultural; de grupos isolados remanescentes de fricção interétnicos e de arranjos próprios de sobrevivência com a sociedade nacional; e, ainda, de grupos e contingentes populacionais deslocados para a região por mecanismos governamentais e confessionais e por migrações internas e externas, independentes ou promovidas por fluxos de exploração econômica ou reajustes institucionais na Amazônia (FREITAS, 2009, p. 23-24).

Dessa “Amazônia composta de grupos urbanos e rurais [...], de sociedade e comunidades indígenas”, expressa por Freitas (2009) que caracteriza o campesinato do estado do Amazonas, onde a população indígena compõe a maior parte do território da zona rural, com mais de 168 mil indivíduos, concentrados no estado, distribuídos em 65 grupos, com 43 línguas diferentes faladas, segundo o IBGE, 2010.

Além dos grupos indígenas encontramos os quilombolas em pequeno número e os ribeirinhos, sujeitos que mantêm uma relação de simbiose com a paisagem do espaço geográfico, principalmente com rio. Enfrentam as adversidades do tempo, das condições físicas ambientais e das relações sociais entre o Estado e os povos que habitam os diversos lugares da Amazônia, e estão diretamente ligados ao lugar pelo trabalho, pelas relações familiares e que vivenciam diferentes espaços e culturas, são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, camponeses, assentados, ribeirinhos, caboclos, e outros mais, como afirma Roseli Caldart (2002), quando identifica o camponês no movimento da Educação do Campo.

O mundo rural no Amazonas é composto por tipos humanos peculiares da região, descrito por Cruz (2018), como camponeses que desenvolvem diferentes estratégias de reprodução social, econômica e cultural, fazendo uso da terra, da água e da floresta, conhecido como caboclo, ribeirinho, beiradeiro, varzeiro, dentre outras formas como o camponês é conhecido no Amazonas, pois reproduz um modo de vida baseado em uma combinação de atividades, tais como a pesca, a agricultura, o extrativismo e o artesanato, onde o modo de vida e produção é familiar. Vale lembrar que não falamos de grupos isolados, mas de sujeitos distintos que habitam a várzea, a terra firme, e até mesmo os rios. Enfatizamos dizendo que os caboclos, ribeirinhos, seringueiros, pescadores, é resultado do processo de ocupação do espaço territorial por nordestinos, negros, indígenas que aqui já estavam, e europeus de diversas nacionalidades, como espanhóis, franceses, portugueses e outros do período de colonização, e que deram início a uma nova forma de organização social.

[...] a herança social na Amazônia é constituída por canoas, igarapés, fornos, casa de farinha, anzóis, arpoeiras, tarrafas, chapéus, tupés, japás, sistemas de pesca, de caça, de cozinha, de construção de casas, de transportes, de plantações, vícios, hábitos, técnicas, lendas, mitos, superstições, remédios, trajes, tradições, leitura de livros, animais domésticos, xerimbabos, toda essa acumulação que representa o comportamento, em geral, dos nossos homens através de suas atividades, sem brinquedos, seus vícios, suas maneiras de pensar, de agir, de fazer, enfim, seus folkways, seus amores, seus tabus, seu sistema social, sua organização comunal, tudo que em si, o caboclo tenha de sagrado ou de profano, como suas leis, seus hábitos, religião (ARAÚJO, 2003, p.144).

O que Araújo (2003, p.141) destaca são características herdadas pela população que vive na zona rural da Amazônia, num espaço social onde se desenvolvem os fatos sociais, os fenômenos sociais. Espaço social da Amazônia que o autor define por duas classes, “uma, numerosa, a rural; a outra, menor que a primeira, porém que, pela força econômica de que dispõe, lidera opressivamente a segunda”. Quanto à fisionomia, caracteriza o espaço amazônico como o de uma comunidade rural, onde as “comunidades variam desde grupos de 50 pessoas, até aglomerados de 8, 10, 15 a 20.000 pessoas, excetuando-se as capitais dos Estados”. Então o autor complementa dizendo que estamos...

[...] diante de espaço social cheio de comunidades, especificamente rurais, e, pela característica da ocupação, especificamente no que se relaciona a colheita em geral, a roça típica, o sítio, as plantações, toda Amazônia é um espaço enorme, pontilhado de atividades econômicas, expressamente rurais. Onde não há positivamente, o grupo agindo, estão a floresta, o campo, a roça, o milharal, o feijoad, o jotal, o pomar, as árvores frutíferas, e outros aspectos da vida rural. O espaço, portanto, nosso, aqui, é também ambiente moral em que os movimentos sociais se realizam. (ARAÚJO, 2003, p. 142)

É desse espaço que a Educação do Campo se apropria para através de uma educação de forma emancipatória ajude nas relações dos sujeitos em seu espaço de vivência, pois como destaca Araújo (2003, p.42), esse espaço é onde “os homens dispõem para a circulação das ideias, das técnicas de que se combinem os complexos culturais”, pois a Amazônia é um espaço de mobilidades sociais, e neste espaço presenciamos as mudanças do homem com facilidade nas atividades econômicas e políticas. Araújo (2003) pontua que o homem amazônico muda de “moda, estilo de cabelo, tipo de sapato, pequenas mudanças técnicas e uso em diversos serviços, caminhos e atalhos, furos e igarapés” constantemente.

O autor destaca ainda a fabricação de alimentos, bebidas, drogas mágicas e medicamentos que entram e saem da circulação social, e demais recursos que vai contribuindo para estratificar as comunidades, e que pode desintoxicar ou intoxicar o espaço social na realização dos processos sociais que geram mudanças na paisagem de cada lugar habitado por grupos familiares e parentescos.

Quando descrevemos as características dos sujeitos presentes na paisagem amazônica observam-se as diversas formas como podemos identificá-los no contexto das atividades econômicas e sociais descritas por Tardin (2012), Freitas (2009), Cruz (2018) e Araújo (2003), mas também concordamos com Melo (2017) quando destaca que a Amazônia é detentora de grande riqueza cultural que se expressa de forma significativa nos mitos, danças e histórias fantásticas do imaginário sociocultural dos povos e comunidades tradicionais, sendo assim, a escola é uma ferramenta de reflexão e discursão desse acervo presente no imaginário social, sendo preciso “romper com a ideia de que na Amazônia se convive com a diversidade e a precariedade ao mesmo tempo”. A diversidade está presente no número de povos e etnias e suas características aqui descritas trazendo toda riqueza que possui, mas a precariedade, destacada por Melo (2017) estão presentes nas péssimas condições de vida, de trabalho, de saúde e de educação quando as políticas públicas de direito não chegam até essa população da zona rural.

Vivemos num estado com dimensões continental, com essa diversidade étnica e social carregada contrastes que se complementam dando destaque aos costumes, hábitos, linguagens e vivências do homem amazônico. Assim, pensar o educando neste contexto como centro da educação do campo é pensar nas peculiaridades de cada comunidade escolar e que formação caberia a cada sujeito do campo da floresta e dos rios, pois observamos a maioria das políticas públicas voltadas para a região, além de não condizer com a realidade, desconsideram e não valoriza o saber tradicional.

1.4. Bases teóricas da proposta curricular da Educação do Campo

Ao pontuarmos as características do homem que vive neste espaço territorial do Amazonas, tecemos uma relação de temas que podem ser abordados no componente curricular de geografia, tanto dos aspectos físicos quanto dos aspectos humanos que formam a paisagem da região. A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo destaca no Art. 5º que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Pautados nesta proposição, entendemos que a base da proposta curricular é a formação integral do educando, partindo do seu lugar de vivência. No Brasil, a matriz epistemológica da educação do campo tem por base três perspectivas, como nos aponta Guedin (2015, p. 09) ao

afirmar que “a tradição do pensamento pedagógico socialista, a Pedagogia do Oprimido em sua relação com as experiências de Educação Popular, a Pedagogia do Movimento”, vem contribuindo no processo de formação humana dos sujeitos e se construindo a frente desses sujeitos. Neste sentido, a geografia como ensino escolar nos leva a ter um olhar para uma série de possibilidades metodológicas que cercam o mundo rural.

Teixeira e Castrogiovanni (2015) nos alertam sobre a importância do professor e da professora de geografia na construção dos saberes locais, regionais e globais, pois é possível desde uma alfabetização espacial, dotar os sujeitos da compreensão do mundo e interpretar sua realidade nas suas multidimensões. Perceber seu espaço e a transformação da paisagem a partir da valorização do lugar e do cotidiano nas suas mais variadas escalas, principalmente a partir da nossa particularidade, em que contemplamos a terra, os rios e a floresta.

Tomando por bases as três perspectivas pedagógicas apontadas por Guedin (2015), entendemos que o princípio do pensamento pedagógico socialista tem por base o trabalho no processo educativo-formativo na escola, une o ensino sem depender das disciplinas, onde a pesquisa é o condutor da aprendizagem, precisando instigar a reflexão prática centrada na realidade das comunidades e não exclusivamente nos conteúdos. O ensino vincula-se, portanto, na superação da alienação e busca do bem comum partindo de um pensamento coletivo, e a escola deve ser criada para formar sujeitos que se tornem condutores de uma nova vida. Neste sentido, Guedhin (2015) afirma que o método dialético, que tem como ponto central as relações sociais “ênfatisa o princípio ativo e a aplicação da pesquisa escolar, no processo formativo para apropriação do conhecimento em concepções ativas, devendo estudar a realidade histórica e atual”.

Portanto, um processo que teve início a partir da luta por direito da classe trabalhadora, fazendo com que a escola possibilite uma educação que incorpore o trabalho como princípio educativo, vinculado a produção social, e que os educandos e educandas possam estar se apropriando de teorias e técnicas que os capacitem para dominar as técnicas e tecnologias de sua atualidade.

Outra base teórica pedagógica que fundamenta a Educação do Campo é a Teoria da Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular, difundida por Paulo Freire, apontada por Guedhin (2015) por reunir práticas pedagógicas que proporciona a legitimação dos sujeitos do campo num projeto emancipatório e educativo, resultado da luta pela “Educação Popular enquanto Escola Pública”, e que vai de encontro com a escola pública oferecida à camada popular que tem seu molde na prática educativa baseada nos ideais

liberais, “numa visão burocrática centrada no planejamento, na técnica, na otimização de recursos, colocando a escola numa posição de neutralidade social e política” (GUEDHIN, 2015, p.13), além de alienar socialmente e desumanizar seus membros com suas práticas pedagógicas, tradicionais e liberais.

[...] a Educação Popular é um movimento que não é hegemônico e sim conflitante, que se divide em diversas correntes e que agregam classes populares, intelectuais comprometidos, militantes, ativistas, personalidades, organizações das igrejas, organizações de trabalhadores, movimentos populares, partidos políticos, Organizações Não Governamentais (ONGs). Todos esses segmentos tiveram e têm o papel importante para manter viva a resistência que se chama de “Movimento de Educação Popular” (GUEDHIN, 2015, p. 14).

Aliada a concepção da Educação Popular, a Pedagogia do Oprimido tem seu conceito e uma concepção de educação consolidada em um contexto histórico e político, “com práticas pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e histórica de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas de persistências de opressão” (ARROYO, 2012, p. 556).

Na visão de Arroyo (2012), é necessário que as experiências sociais, humanas, de trabalho, das vivências sejam “reconhecidas e explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias e dos valores” para que tenham um significado histórico e força pedagógica, política. É importante entender que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos, de suas experiências produtoras, de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação.

O próprio enunciado de Paulo Freire, pedagogia do oprimido, aponta para essa relação entre experiências de opressão, entre sujeitos que padecem e reagem à opressão e à radicalidade deformadora-formadora desses processos sociais. Não mais uma pedagogia reconceituada, entendida e praticada para educar, politizar e conscientizar os povos oprimidos, mas uma pedagogia do oprimido, de tantos oprimidos por relações sociais, econômicas e culturais, por padrões de trabalho, de propriedade e de apropriação-expropriação/exploração da terra e do trabalho – trabalhadores, mulheres, indígenas, negros; pedagogias desses coletivos que se formam, conscientizam-se e se libertam nas brutais e opressoras experiências e relações de opressão, de resistência e de libertação (ARROYO, 2012, p. 556).

Por sua vez, Arroyo (2012) afirma que quando há um distanciamento dos conceitos para “as experiências sociais, das relações políticas e dos sujeitos que os produzem, perdem inteligibilidade e radicalidade política e pedagógica, sobretudo para os próprios sujeitos que os padecem e deles se libertam”. Portanto:

A Pedagogia do Oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular que se dá no final dos anos 1950 e se prolonga até os anos 1960, em um contexto de esgotamento do populismo e de múltiplas manifestações dos setores populares em pressões sociais, em um contexto de afirmação de sujeitos políticos. Esse movimento se alimenta, sobretudo, das reações e da organização dos trabalhadores

do campo nas Ligas Camponesas e em sindicatos. Reflete o contexto político de lutas pelas Reformas de Base, da centralidade das pressões pela Reforma Agrária e da persistência tensa da questão da terra na nossa formação social e política (ARROYO, 2012, p. 557).

Concordamos com Guedhin (2015) que a Pedagogia do Oprimido não pode ser elaborada por opressores, uma vez que sua práxis está no engajamento da luta pela libertação e que precisa ser pensada no coletivo enquanto homens ou povos vistos também como uma luta constante na busca de sua dignidade. Para tanto é necessário seguir os seguintes passos no percurso formativo:

Atitude de problematizar a realidade para se chegar aos temas geradores; 2) Posição crítica diante do mundo com posicionamento ético e político; 3) Fazer a leitura do mundo de forma constante para transformá-lo; 4) Pensar criticamente e reconhecer a herança cultural do opressor para superá-lo consigo próprio principalmente; 5) Pensamento crítico é ler criticamente o mundo por conta própria; 6) Pensar criticamente vai além do cognitivo e passa pela prática para transformar; 7) A formação crítica é coletiva; 8) É fazendo autocrítica diante da realidade que se aproxima da reflexividade; e 9) Ser crítico é ter uma práxis (GUEDHIN, 2015, p. 17).

Todos esses passos estão presentes de alguma forma na Pedagogia do Movimento, que tem sua matriz epistemológica na Educação Popular, segundo Guedhin (2015) é a herdeira da Pedagogia do Oprimido, tendo como base as diversas experiências educativas dos próprios movimentos, destacando os movimentos do campo.

Caldart (2012), afirma que a expressão Pedagogia do Movimento ainda é usada em duplo sentido, trazendo a sigla MST, abreviando o nome Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e que por meio da compreensão do trabalho desenvolvido por este grupo de trabalhadores são protagonistas de suas próprias histórias, mas numa intencionalidade formativa, retratada na luta social, que seja pela terra, pelo trabalho, ou pela luta de classes organizada na coletividade de trabalhadores camponeses.

Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento torna o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais. O segundo sentido se produz desde a base material do primeiro, mas a sutileza desta distinção se relaciona aos objetivos mais amplos de sua formulação. A Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. Ela também afirma que essa compreensão nos ajuda a pensar e a fazer a educação dos sujeitos da transformação das relações sociais, que produzem, na atualidade e contraditoriamente, organizações de trabalhadores como o MST (CALDART, 2012, p. 548).

Concordamos com Gueghin (2015) que os “Movimentos Sociais possibilitam uma práxis, por estarem numa relação dialética com suas próprias lutas, possibilitando ação-reflexão-ação”. Neste sentido a Educação do Campo está pautada na forma de ser diálogo, como no pensar na pedagogia do próprio MST, que pensa a escola muito mais que uma simples escola, mas um espaço de luta.

A escola passa a ser o chão do sindicato, a escola é a luta, a escola são as paralizações quando em coletivo lutamos pelos nossos direitos e estes não são delegados a ninguém, nem mesmo podemos esperar esta luta pelos representantes do Estado. Desse modo os sujeitos envolvidos se relacionam, alteram comportamentos num pensamento coletivo, firmados em valores comuns, assim, modificando a paisagem do mundo vivido.

São nessas ações coletivas, que Guedhin (2015, p. 18) afirma está presente o caráter educativo da identidade dos próprios sujeitos. Mas que, por outro lado, é evidente notar um campo de disputa de conflitos ideológicos, “que apresenta um conjunto de demandas, que gera pressão/mobilização, para atender as reivindicações decorrentes das contradições sociais da sociedade”. É nesta disputa e conflitos que os sujeitos do movimento “formulam as identidades, plataformas e modos de organização que expressam dinâmicas de classe, sistemas de valores, estilos de lideranças, trajetórias históricas bastantes diversas”.

Os Movimentos Sociais progressistas, com perspectivas transformadoras atuam a partir de quatro critérios: (1) As lutas de defesas das culturas locais; (2) As reivindicações éticas na política e, ao mesmo tempo, exercem vigilância sobre a atuação do estado/governos; (3) Os movimentos ligados a entidades ou instituições como partidos políticos, sindicatos, igrejas, sexo, crenças, valores etc. Que são de alguma forma, relacionadas ao cotidiano das pessoas; (4) Os movimentos autônomos com capacidade para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas (GUEDHIN, 2015, p. 18 e 19).

Os movimentos sociais estão presentes no processo histórico de conquista de direitos nas regiões do Brasil. E é através de suas lutas que se organizam por interesses, por identidades, por projetos sociais e se envolvem ações coletivas, que para Guedhin (2015, p. 19) é nessa dinâmica que os sujeitos se envolvem no processo e “planejam, montam estratégias, buscam conhecimentos, participam politicamente das negociações, das mediações, de interações nas lutas e nas resistências, etc., ou seja, vivenciam um espaço de socialização de ensinar e aprender”.

É importante entender, em resumo ao que já foi exposto, os movimentos sociais, neste contexto, são mobilizações e organização específica da classe trabalhadora e que se visibilizam no processo histórico e social de uma dada sociedade, que se fortalecem por

agregar novos sujeitos sociais coletivos. Caldart (2012) enfatiza que esse sujeito social coletivo é visto ligado a uma associação de pessoas que serão identificadas de acordo com a ação social na sociedade, a exemplo do “Movimento sem Terra”, “Sem Teto”, “Mulheres Camponesas” e outros. Portanto, são sujeitos que “partilham objetivos construídos ou tornados conscientes no movimento histórico em que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade”.

São as lutas sociais que evidenciam os sujeitos nas mais diversas formas de se organizarem em enfrentamentos em defesa de um interesse coletivo, envolvendo uma massa populacional, reconhecidos no processo histórico. Assim, Caldart (2012), esclarece que as matrizes formadoras e matrizes pedagógicas se constituem com as atividades dos sujeitos, na forma de se organizarem, podendo ser associadas à ideia de “princípio educativo”, sendo o trabalho a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano.

Práxis é entendida, desde Marx, como “a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 115). A práxis é, nesse sentido, a revelação do ser humano “como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano- social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade como totalidade). A práxis [...] não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 202). [...] Pensando do ponto de vista da intencionalidade formativa, na práxis cabe o que aqui estamos identificando como diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social e a organização coletiva, todas inseridas no movimento da história, que se conforma também em matriz formativa (CALDART, 2012, p. 551).

A dialética marxista é a base teórica da proposta pedagógica da educação do campo, onde a relação homem-natureza está no movimento do trabalho produtivo e no seu processo histórico e cultural. Nosso olhar para os saberes da geografia no ensino escolar tem por base a geografia humanística cultural, onde estamos dando ênfase às categorias paisagem e território.

Neste sentido, é importante destacar que no prisma da geografia humanística cultural todos os elementos que envolvem as lutas de um movimento social, no sentido de interesses de um coletivo, são construídos a partir da percepção do indivíduo diante da realidade e do contexto social em que está inserido. Vale ressaltar que independente da linha filosófica, métodos e metodologias a geografia pode ser desenvolvida de forma que o ensino da geografia se faça na perspectiva integral do educando como preconiza o movimento da Educação do Campo e também sendo reforçada na Base Nacional Comum Curricular.

Neste primeiro capítulo colocamos para entendimento a importância da escola e diferenciamos a concepção de escola rural de escola do campo, trazendo as características dos

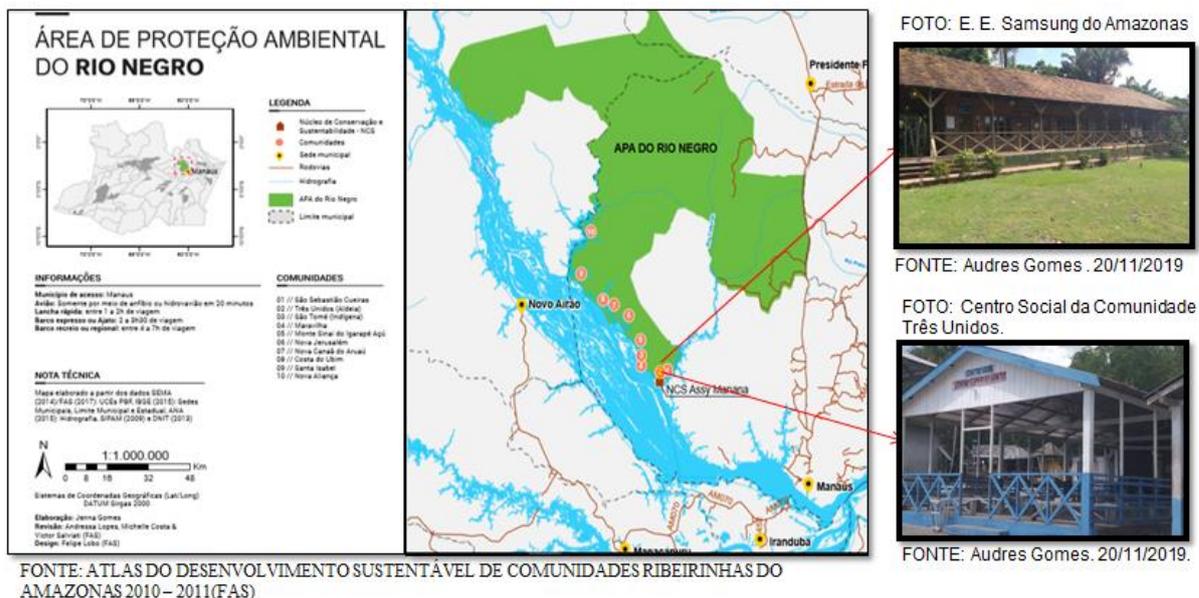
sujeitos que compõem o cenário do Estado do Amazonas, assim entendemos que o movimento dos trabalhadores sem-terra (MST) construiu por meio das lutas sociais um processo histórico na educação pelo movimento da educação do campo, onde o objetivo principal está em desenvolver uma educação condizente com a realidade do sujeito que habita os diferentes mundos da área rural do Brasil. Iniciando por reconhecer sua identidade, passo inicial de empoderamento para o homem do campo da floresta, do sertão, da caatinga, do quilombo, da comunidade ribeirinha, indígena, e outros que compõem a classe trabalhadora do campo.

CAPÍTULO II

2. A ESCOLA ESTADUAL SAMSUNG AMAZONAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escala de trabalho deste estudo de caso é a Escola Estadual Samsung Amazonas, localizada na Comunidade Três Unidos, distante a 60 km de Manaus, no Rio Cuieiras, afluente do Rio Negro, município de Manaus/AM. A escola destaca-se por sua importância ao oportunizar a educação formal para um público composto por indígenas e ribeirinhos não indígenas, e diferencia-se das demais escolas localizadas na zona rural do estado do Amazonas por estar em uma área de Preservação Ambiental, APA do Rio Negro, além de ter sido construída em uma comunidade indígena da etnia Kambeba.

Figura 1: Mapa de localização da comunidade Três Unidos



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Sustentável de Comunidades Ribeirinhas do Amazonas, 2010-2011.

Uma das características principais dessa escola é a diversidade cultural e étnica que encontramos na comunidade escolar. Do ponto de vista como recurso natural, a partir da sua localização, a escola possui um laboratório natural para ensinar e aprender geografia, principalmente pelo lugar onde está localizada e pelo contexto histórico/cultural que possui. A partir das observações e levantamento de dados sobre o lugar, sobre o trabalho pedagógico dos professores desenvolvido no ambiente de aprendizagem da escola, da comunidade escolar e do contexto de sua localização, podemos dizer que o saber geográfico faz parte da vida do cotidiano dos educandos desta área rural de forma mais significativa, e veremos no decorrer da exposição dos resultados obtidos no estudo como a ciência geográfica pode ajudar a construir uma visão de mundo nos alunos.

A partir do entendimento da concepção de educação do campo, nosso desafio, esteve juntamente com a comunidade escolar (alunos, professores, pais, moradores) pensar que mudanças são necessárias para que a escola possa se “tornar uma escola diferenciada, que esteja voltada aos saberes indígena e das comunidades ribeirinhas que buscam a luz do conhecimento através do ensino formal” (morador 1), como preconiza o pensamento e a narrativa do líder comunitário. Que escola pode ser possível no contexto em que a Escola Estadual Samsung Amazonas está inserida? Como a geografia pode contribuir para que a escola tenha esse papel norteador para a comunidade?

2.1. A Comunidade Três Unidos, nas margens do rio Cuieras: origem e contexto no campo do Amazonas

A Comunidade Três Unidos originou-se a partir de um grupo familiar descendente direto da etnia indígena Kambeba, com suas raízes na cidade de Lima, no Peru. Historicamente temos uma porta de entrada para o Brasil, o rio Amazonas, pois estamos nos referindo a uma área de tríplice fronteira (Brasil, Colômbia e Peru), na mesorregião do Alto Solimões. É uma região caracterizada pela grande biodiversidade da floresta amazônica e pela diversidade étnica e cultural devido à presença da maior parte dos povos originários estarem distribuídos nas margens do rio Solimões e seus afluentes.

As Terras Indígenas nesta região, assim como a maioria das terras indígenas nas áreas de fronteira da Amazônia Legal, se caracterizam por serem multiétnicas e multilinguísticas, onde convivem os povos indígenas: ticuna, kokama, kambeba, kulina, kanamari, katukina, mayoruna, miranha e cayxana (PALOMINO e SILVA, 2018, p. 115).

Deste contexto que surge a história de migração de uma família da etnia Kambeba que desceu o Rio Solimões em busca de melhores condições de vida até chegar às margens do Rio Cuieras, afluente do Rio Negro. Demarcaram seu território e construíram a paisagem geográfica do seu lugar de vivência, uma paisagem que foi sendo construída com representações da cultura de um povo originário e traços do colonizador.

O povo kambeba, também conhecido como omágua no Peru, tem ao redor de 875 pessoas no Brasil (SIASI/SESAI, 2014) e 3.500 (Benedito Maciel, 1994) no Peru. Segundo os dados censitários se percebe que nos últimos 20 anos que a população kambeba aumentou mais de seis vezes, passando de 54, em 1982, para pelos 325 em 2002. (ISA, 2017) (PALOMINO; SILVA, 2018, p. 115).

No contexto histórico da etnia indígena Kambeba, para alguns pesquisadores, é considerada extinta, mas tem uma história marcada por migrações por sobrevivência e demarcação de terra. Clodoaldo e Viana (2016, p. 24) descrevem que esta migração, marcada

desde o século XVII, se deu por “conflitos com outras etnias indígenas, das doenças e da escravidão imposta por colonizadores e missionários, foram forçados a migrar da região fronteira do Peru, onde viviam em aldeias que tinham milhares de índios”.

Assim, como contada a história dos povos originários, a diáspora da família que deu origem à comunidade Três Unidos ocorreu em consequência de um surto de tuberculose que assolava a região da cidade de sua origem, pois, na época não havia um tratamento específico para a doença. Como nos relatou uma moradora (1) da etnia Kambeba, seus parentes moravam na cidade de São Paulo de Olivença/AM no alto Solimões, fugindo deste surto de tuberculose, buscando melhores condições de vida, seus pais migraram, desceram o rio Solimões na década de 1980 para a cidade de Fonte Boa/AM. Durante um ano permaneceram nesta cidade, sem perspectiva para o futuro continuaram a migração descendo o Rio Solimões, e a convite de parentes instalaram-se na comunidade de Jaquirí, localizada na Tefé/AM.

(...) quando pequena viemos de São Paulo de Olivença, viemos de lá, mas o pai do papai veio de Lima, do Peru. Moramos lá, porque era farto de peixe naquele tempo. Meu pai depois de 5 anos resolveu vir, baixaram, porque os irmãos do papai morreram todos de tuberculose, naquela época, a tuberculose era muito forte, não tinham remédio, remédio caseiro que não servia. Meu pai falou, chamou meus irmãos e minha mãe e falou: “vumbora procurar uma melhora pra nós, não quero mais ver minha família, meus filhos morrer como meus irmãos, minha mãe, meu pai morreram”. Baixamos para Fonte Boa. Em Fonte Boa passamos um ano, acho que tinha sete anos. Passamos um ano em Fonte Boa e papai disse que lá ainda não era bom (MORADORA 1).

Na cidade de Tefé/AM, a moradora (1) nos relatou que a comunidade de Jaquiri é um lugar habitado por indígena da etnia Kokama, mas casou-se com um Tikuna e permaneceu por sete anos, período que constituiu sua família, segundo seu relato: “(...) foi um primo, daí de Tefé disse para papai que no Jaquiri era um lugar muito bom, muito farto, aí papai disse: “Então vou pra lá também”, e meu primo disse: “vumbora titio que lá é melhor que aqui”. E aí baixamos para o Jaquiri, que é no município de Tefé, e moramos lá! Eu cresci lá no Jaquiri, cheguei lá aos sete anos, cresci, casei lá.”

Após uma grande enchente neste local, a família da moradora (1) mudou para uma área de terra firme, lugar conhecido como Igarapé Grande, uma vila no município de Alvarães/AM, próximo a Tefé/AM. Neste local sua família cresceu, e ela trabalhou exercendo a profissão de professora.

No ano de 1991, o esposo da moradora (1) se deslocou para a Manaus, levando sua filha menor que engoliu uma moeda, e em consequência a este fato a criança foi a óbito. A moradora (1) nos narrou que seu pai estava em tratamento de saúde neste período, morando

em Manaus e convidou seu esposo para vir também. O esposo, ao retornar à Alvarães, e com recursos da pesca, se organizou e o casal se deslocou para Manaus com seus filhos. Na Comunidade do Igarapé Grande, ficaram suas irmãs, sobrinhas e parentes.

Em Manaus, um dos primos da moradora (1) ofereceu o terreno localizado no Rio Cuieras, para que pudessem produzir e cuidar, pois o terreno estava abandonado por muito tempo. Fizeram a primeira visita e seu esposo gostou muito do local, descreveu a beleza do rio e da praia que contorna a comunidade. Lembra a moradora (1):

Em novembro do ano de 1991 eles vieram para este local. Um lugar, muito bonito, essa praia bonita. Resolveram ficar no terreno e com o dinheiro da aposentadoria do papai compramos um rancho e viemos para o Cuieira, iniciamos a limpeza do terreno. 19 de novembro de 2019 completou 28 anos que estamos aqui. Iniciamos com uma barraca, onde hoje é a igreja do Divino Espírito Santo. No dia seguinte tiramos madeira e os homens construíram um tapiri⁶ e falei para papai que só tinha medo de ficar só. E quando vieram as famílias todos ficaram no mesmo tapiri. Filhos, sobrinhos, alguns com esposas e filhos. E foram e construíram um tapiri maior, depois construíram cinco casinhas.

O relato da moradora (1) é marcado pelas lembranças de sua trajetória de vida até sua chegada ao lugar onde pôde construir uma nova história, sem esquecer suas raízes e agregar seus saberes com outros povos aos quais conheceu, conviveu e constituiu sua família. O lugar recebeu o nome de Aldeia Três Unidos pelo esforço e trabalho de três irmãos da família da moradora (1), que procuraram buscar melhorias para o local.

O momento que marca a chegada do casal ao lugar onde está localizada a comunidade é descrita pela moradora (1) pelas lembranças da memória de uma paisagem caracterizada pelos aspectos físicos da natureza e sua biodiversidade. Uma paisagem que no decorrer do tempo vai sendo modificada e impregnada de representações num território delimitado pelo rio, igarapés e a floresta. Na geografia humanística Cultural podemos trabalhar esse conceito de território relacionado na vivência do sujeito no seu espaço vivido, percebido e pensado, assim como Fernandes (2006; 2009) nos leva a refletir sobre o conceito de território pensado na educação do campo, como vimos no capítulo 1. Portanto,

Nessa perspectiva, ele pode ser definido como um ambiente espacial, social, temporal e cultural, progressivamente estruturado nas suas relações e experiências (socioespaciais) (FREMONT, 1976; DI MEO, 1998, LEVY, 2000). Assim, pertencer ao lugar, ao território e à paisagem significa fazer deles um lugar de vida e estabelecer com eles uma identidade a partir das percepções e das relações singulares em um processo de construção das representações do mundo e do espaço (BOMFIM, 2012, p. 34).

⁶ Tapiri é uma pequena casa coberta com palha, segundo nos explicou a moradora 1.

A narrativa da moradora (1) e do morador (2) em relação à construção do seu lugar de vida é analisada por nós nesta perspectiva. Pois quando o morador (2) nos relatou sobre sua luta para revitalizar sua cultura e continuar mantendo as conquistas que seus pais e antepassados iniciaram, olhamos para o espaço construído e identificamos a razão da construção de cada forma de representação presente no espaço territorial da comunidade, sejam as representações materiais ou imateriais, como o posto de saúde, as escolas, a igreja, o centro comunitário, o sentimento de manter as tradições e o respeito com seus antepassados.

(...) Olha!...Hoje a gente (...) há muitos anos atrás meu avô já contava que quando os europeus chegavam às aldeias Kambeba, meu avô Waldomiro Cruz, os padres já chegaram nas aldeias e já começaram a catequizar. Ele me falava, quando estava aqui, vivo, os padres mandavam que ele rezasse o Pai Nosso e a Ave Maria, mas na língua portuguesa, se rezasse na língua Kambeba era maltratado e outras coisas. E o que acontece? Através da religião católica fomos perdendo a língua e todos os costumes tradicionais, os rituais, pois tudo que nossos curandeiros sabiam: os rituais, para a igreja católica, tudo era parte do mal. Nada prestava para a igreja católica. Em 1970 foi quando teve as reuniões de lideranças indígenas no médio Solimões e meu avô teve coragem de dizer que ele era do povo Kambeba. E aí todo mundo se admirou. Por quê? O povo Kambeba? Já está, disque extinto, o povo Kambeba. Porque apareceu agora? Aí professora, a religião católica foi chegando. Em Tefé, na aldeia, lá no Jaquiri, no igarapé Grande a presença da igreja católica é tão forte que nós fomos perdendo nossos costumes, (...) quando, nós viemos pra cá pro Cuieiras, para os Três Unidos, eu tinha 11 anos e eu pensava: meu avô falava muito bem a língua Kambeba, minha mãe também. Isso e mais o incentivo de uma pesquisadora que veio fazer pesquisa aqui também, incentivou a falar a língua. O incentivo dela, eu achei muito legal ... pensei: Vou ser um professor! E vou colocar isso pra frente para revitalizar todo esse processo de educação! (MORADOR 2).

O morador (2) relata que aos doze anos colocou em mente materializar sua cultura, resgatar sua língua tradicional, principalmente por ter tido incentivo de pesquisadores que passaram pela comunidade. A primeira “escolinha” da comunidade, como ele chama é um espaço de aprendizagem onde o ensino é diferenciado, pois é um dos professores, e faz parte da liderança local. Ele é o gestor da escola, e atende a comunidade com os anos iniciais do ensino fundamental.

Fundada em 10 de outubro de 1993 com o nome de Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, era administrada pelo município de Novo Airão/AM. Neste período ainda não tinha prédio próprio, funcionava na casa de um morador, e iniciou as atividades com 23 crianças.

De acordo com o histórico desta escola, até 2002 foi administrada pela prefeitura de Novo Airão, atendendo a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, contemplando a base curricular nacional e as especificidades da educação escolar indígena com o propósito de revitalizar a língua e a cultura Kambeba.

A partir de 2003, com redefinições de limites geográficos entre os municípios de Novo Airão e Manaus, a aldeia passou a fazer parte dos limites do município de Manaus. E esta escola passou a ser administrada pela Secretaria de Educação do Município de Manaus com a denominação de Escola Municipal Três Unidos, tendo o filho da moradora mais antiga como gestor, já formado no ensino superior.

Somente em 2008 foi aprovado o ato de criação desta escola, e mais tarde com o decreto municipal 1.304/2011 que trata da criação e o funcionamento das escolas indígenas, a equipe pedagógica passou a trabalhar formalmente a educação escolar indígena com apenas dois professores da etnia Kambeba. A prefeitura de Manaus inaugurou o novo prédio da escola Três Unidos, contendo uma sala de aula, sala de projetos, cozinha, depósito de merenda, refeitório, banheiro masculino e feminino, sala do gestor e o telecentro com internet, em 19 de abril de 2013. E por meio da Lei nº 1623 de 23 de julho de 2014 a escola recebeu o nome de Escola Municipal Kanata T-Ykua, que significa Luz do Saber.

Por meio do histórico e entrevista semiestruturada, com o gestor da Escola Municipal Kanata T – Ykua, foi possível observar que o trabalho pedagógico é desenvolvido seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como orienta Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, no Art. Art. 3º, inciso I, que a Educação Escolar Indígena deve “proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

Neste sentido, o gestor juntamente com a comunidade indígena da Aldeia Três Unidos se organiza na luta por uma educação escolar indígena que não se apoiam nos princípios da Educação do Campo, pois, por meio de lutas por direitos os povos originários possuem uma história de conquista pelo seu espaço territorial, na forma de organização e luta de resistência no processo histórico e social de sua existência.

Figura 2: Prédio da Escola Municipal Kanata T-Ykua de 2013 a 2020



Foto: Teolinda Maria de Araújo Costa. Enchente de 2020.

A figura 2 refere-se à estrutura da Escola Municipal Kanata T-Ykua até 2020, ano em que não tivemos mais acesso à comunidade devido à pandemia e ao protocolo de Covid-19. O piso da escola estava rachando e o governo municipal construiu outra estrutura, moderna e com um espaço maior no ano de 2021. Esta escola é uma das quatro escolas indígenas de Manaus, pioneiras em oferecer e fazer valer os direitos de uma educação escolar diferenciada com suas múltiplas características como descrito no seu histórico. Observa-se que a demanda de alunos na escola não é diferente das demais escolas indígenas e das escolas do campo, a forma de ensino ainda é com turmas multisseriadas desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental. A escola também oferece o curso de Educação Intercultural, aberta a comunidade, com o objetivo de fortalecer a língua, as memórias e a cultura local.

Em 2019, vinte e cinco (25) comunitários participaram do curso de educação intercultural, entre crianças, jovens e adultos, com o objetivo de trabalhar a revitalização da língua Kambeba e o fortalecimento da cultura indígena.

O governo municipal iniciou e terminou a construção neste ano de 2021. Não foi possível levantar informações sobre a data de inauguração e a atual administração do novo prédio da Escola Municipal Kanata T-Ykua. O novo prédio, construído em alvenaria, traz uma arquitetura moderna, característico de áreas urbanas, com um espaço mais amplo e número maior de salas. Observa-se que a arquitetura urbana vai tomando seu espaço de diversas formas presentes no espaço geográfico da comunidade. Este novo prédio se compararmos com a antiga arquitetura da escola, construído em madeira, criava uma harmonia com o lugar que em volta possui uma primeira natureza que aos poucos vai se

modificando numa paisagem construída pelo grupo que habita o espaço geográfico da comunidade.

Figura 3: Nova Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua 2021



Foto: Teolinda Maria de Araújo Costa, 2021.

A escola tem um papel primordial para a construção dos saberes institucionalizado, é na escola que inicia todo o resgate da língua, dos hábitos e costumes do grupo que habita a comunidade Três Unidos. Neste sentido é visível nas atitudes, na fala e na luta para serem reconhecidos como indígena Kambeba, povo que possui uma história na produção do seu espaço, mas que também faz parte da história contada pelos cronistas dos séculos XVI e XVII que relatam sobre as inúmeras populações indígenas que habitavam as áreas ribeirinhas do rio Solimões e Amazonas, assim também como relatam a paisagem rica em sua biodiversidade.

Os massacres contra os povos indígenas voltariam a se repetir, já recentemente, a partir das décadas de 1960 e 1970, com as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia que começaram a rasgar a floresta com a abertura de estradas como a Transamazônica, a Belém-Brasília, a BR 364, a BR 174 e a Perimetral Norte. Povos como os Waimiri-Atroari, Yanomami, Arara, Parakanã, Cinta Larga e Nambikwara, entre muitos outros, foram duramente atingidos, inclusive por expedições de extermínio com participação do poder público. Ainda hoje existem povos indígenas "livres", que continuam fugindo dos grandes projetos e das frentes colonizadoras, e que estão seriamente ameaçados de extinção, principalmente no estado de Rondônia e no sul do Amazonas (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 239).

Diante do processo histórico de colonização pelo qual os povos indígenas do Brasil, e em especial os povos da Amazônia passaram, em nossa análise esse grupo surge como resistentes das diversas formas de agressão pelo qual seus antepassados vivenciaram.

Atualmente a comunidade Três Unidos possui um pouco mais de quarenta casas, sendo 32 só da família da moradora (1). Constituindo o cenário local, encontramos um posto de saúde, uma pequena igreja do Divino Espírito Santo, a Escola Estadual Samsung

Amazonas, que dispõe o ensino fundamental anos finais e ensino médio, na modalidade de ensino mediado por tecnologia.

Figura 4: Centro Social Divino Espírito Santo



Foto: Audres Marta Carvalho Gomes. Nov./2019.

O centro comunitário da aldeia é um espaço aberto e coberto, onde todas as quartas-feiras recebem os turistas que compram um pacote turístico em um transatlântico da empresa Ibero Star, e no roteiro da viagem tem uma parada na Comunidade Três Unidos. Para recepcionar os visitantes é realizada uma apresentação, em que o líder comunitário inicia seu discurso expondo o processo histórico da comunidade, suas lutas, avanços e conquistas, também apresentam danças, músicas, amostras de comidas típicas de sua cultura. Os protagonistas das apresentações são as crianças, adolescentes e alguns comunitários. As apresentações fazem parte da aprendizagem na Escola Municipal Kanata T-Ykua.

A comunidade iniciou suas atividades com o turismo local e produção de artesanato a partir da presença da Fundação Amazônia Sustentável, com os programas de empreendedorismo local. O contato com a empresa Ibero Star, segundo a moradora 1, foi realizado por incentivo dos moradores, pois ao observarem que o navio aportava no meio do rio todas as semanas, resolveram entrar e contato.

A liderança da comunidade, em acordo com a empresa Ibero Star e permissão da FUNAI, definiram que todas as quartas-feiras a comunidade receberia os turistas, e divulgavam os artigos do artesanato local, colocando-os à venda. Os visitantes fazem o passeio pela comunidade, conhecem as escolas, a igrejinha Divino Espírito Santo e fazem contato com os moradores.

Os turistas são de vários países do mundo, observamos que cada grupo que vem é acompanhado por um intérprete, mas na comunidade há necessidade de se falar várias línguas,

pela visibilidade que o lugar está ganhando, como orgulhoso fala o morador 2 ao relatar que: *“Nossa comunidade já foi tema de estudo de vários mestres e doutores, tanto daqui do Brasil, como de outros países! A escola sempre faz intercâmbio com os alunos dos Estados Unidos”*. Neste sentido podemos dizer que na medida em que o espaço cresce vai surgindo novas necessidades de novos serviços e produção de espaços de lazer, e serviços do setor terciário.

Figura 5: Turistas no passeio na Comunidade Três Unidos



Foto: Audres Gomes. NOV./2019.

Há 15 anos eu já tinha vindo a Manaus, e fomos só conhecer o encontro das águas e agora vim conhecer aqui, mas é maravilhoso! É excelente! A gente pensa as vezes que tem mais população, né! E acaba no fim, que ainda tem muito espaço, tem muita coisa... É bem longe um do outro, a dificuldade de acesso. Eu penso que não deve ser fácil estar num lugar como aqui! Não é fácil não. É muito duro, depende de barco (a estrutura daqui é bom, tem a estrutura da FAS, a escola com uma estrutura com aulas diferenciadas...) igual o professor da escolinha falou, de tanta dificuldade que ele enfrentou para ter o que tem hoje, mas a gente vê (a maioria das pessoas quando pensa em indígenas, pensa naquele índio selvagem, um estereótipo...) principalmente pra lá para baixo, para o sul, o povo pensa mesmo que o índio é só de tribo mesmo, mas não é... e é a mesma coisa! Nós, nós todos! Uns procurou estudar, outros não procurou fazer nada, eles a mesma coisa. Enquanto tem uns evoluindo outros deixam muito a desejar (TURISTA CLÁUDIA/ANÁPOLIS – GOIÁS).

Esta entrevista é fruto do trabalho de campo que desenvolvemos em novembro de 2019, num dia de quarta-feira, dia da semana em que a comunidade recebe seus visitantes. A turista nos relatou que gostou da narração histórica do lugar feito pelo líder comunitário, das apresentações de danças típicas da etnia Kambeba, apreciou a exposição de comidas e artesanatos, e se encantou com o passeio pela comunidade. Mostrou-se impressionada com a localidade e os benefícios que os moradores conseguiram para a comunidade, assim como destaca a importância da escola para o conhecimento dos moradores. Observa a importância de se falar outros idiomas como o inglês, espanhol e outros pela rotatividade de turistas que a

aldeia recebe. Destacou a visibilidade que a comunidade está alcançando devido à parceria com a Fundação Amazônia Sustentável, enfatizado na fala do comunitário, e dos projetos de intercâmbio com estudantes de outros países. Em destaque neste trecho da conversa com a turista observamos a visão sulista para com a população indígena do Amazonas, a visão do índio selvagem, que vive na aldeia de forma rústica, e o contato que ela teve acabam por quebrar esse paradigma, e passa a ter um olhar para os povos originários como parte de um país globalizado e que também está crescendo socialmente, economicamente e principalmente levando consigo suas raízes.

Além de ser um espaço, onde recebem os turistas, o centro comunitário é um espaço de reuniões, encontros para as datas significativas e comemorativas. Há um restaurante, onde servem comidas típicas da cultura local e regional, mas somente é aberto quando a demanda de turistas é grande ou quando há eventos realizados pela Fundação Amazônia Sustentável.

Figura 6: Igreja Divino Espírito Santo – Comunidade Três Unidos



Foto: Audres Gomes. Nov./2019.

Destacamos a igreja católica do Divino Espírito Santo, e retomamos a fala do morador 2, quando inspirado nas histórias de seu avô sobre a imposição da igreja católica nos costumes indígenas desde a colonização por europeus, e sua voz em se auto declarar Kambeba, trazendo a força de sua ancestralidade para dizer que estão presente na sociedade. Porém, religiosidade católica deixou presente na cultura do povo da comunidade uma das festas do catolicismo, que é a levantação de mastro⁷ ao Divino Espírito Santo no mês de maio. Observamos que em torno de todo trabalho que está sendo realizado para resgatar a tradição cultural, os rituais, saberes medicinais e os artesanatos, a presença da igreja nos chamou atenção. No contexto

⁷ Levantação de mastro – o mastro é um tronco de uma árvore de porte pequeno, onde os fiéis da igreja católica colocam vários tipos de frutas, alimentos enlatados e outros para ofertarem ao Divino Espírito Santo. Durante o mês de maio ou por quinze dias realizam a novena e no final da festa religiosa o mastro é derrubado. A população que participa divide ente si os alimentos que foram colocados como oferta. É muito comum nas comunidades ribeirinhas este festejo.

histórico da família deste estudo de caso, a tradição do festejo ao Divino Espírito Santo é trazida dos costumes da comunidade Jaquiri, no período em que moraram na cidade de Tefé/AM, hoje pertencente ao município de Alvarães.

[...] comecei a pensar o quanto a igreja católica tinha feito tudo isso com nós, mas para não quebrar todo patamar da nossa religião que o meu avó, minha avó vinham trazendo, a gente tem nossa igrejinha do Divino Espírito Santo, aonde fazemos nossas festas todos os anos no final de maio. Mas nós! Assim, nós! Ninguém é totalmente dominado pela cultura da religião. A gente valoriza nossa cultura, nós acreditamos em Deus, mas não a cultura de religião para nos prejudicar. Recebemos representantes de outras religiões: padres, pastores e deixamos bem claro que temos nossa religião, nossa crença! Não precisamos que venham trazer outras religiões, que venham nos prejudicar (...) também tenho graduação em teologia e isso me ajuda bastante a nos desviar dessas intenções. Estou com 28 anos trabalhando como professor, trabalhando na construção da educação indígena e vejo que ainda não fiz muito (MORADOR 2).

Diante do processo histórico e social que o povo da comunidade Três Unidos constituiu ao longo do tempo, trouxe esse encontro da cultura do colonizador e do povo originário, pois a migração que os trouxe até este lugar veio impregnada com os costumes tradicionais do povo ribeirinho que constitui a população do Amazonas, com a presença de indígenas peruanos desde a fronteira no norte do Brasil, com nordestinos do período da borracha, os soldados da borracha e outros. Então a comunidade hoje, não é somente o lugar de vivência, mas possui uma dinâmica de mobilidades entre as pessoas que chegam e saem por diversos motivos como, as frequentes visitas de parentes, turistas, estudantes, pesquisadores, de encontros com rituais religiosos, casamentos, eventos esportivos, políticos e por intercâmbios comerciais ou serviços públicos.

A paisagem que antes era composta pelos aspectos da natureza, em destaque a vegetação, os rios com sua biodiversidade deram lugar a uma paisagem produzida pelo trabalho do grupo familiar. Uma das atividades econômicas da comunidade é a plantação da roça de mandioca, como nos relatou a moradora 1 e o morador 2. Um trabalho que iniciou nas proximidades das casas e foi se estendendo até próximo ao igarapé que contorna a parte sul da aldeia. Além da mandioca, existem plantações de árvores frutíferas e hortaliças, mas a maior parte da produção é para o próprio consumo, seguida de produtos da pesca e caça que compõem a alimentação do povo local. Assim como na comunidade Três Unidos, é comum famílias ribeirinhas no Amazonas viverem a partir da produção agropecuária de subsistências, da pesca e caça de animais silvestres.

Em 2000, segundo os relatos da moradora 1, os povos indígenas da área do Rio Cuieiras foram reconhecidos pela FUNAI, como Kambeba, assim como outras comunidades,

a exemplo do povo Baré. De acordo com os dados da secretária da Escola Estadual Samsung do Amazonas, algumas comunidades são mistas, ou seja, encontraremos mais de uma etnia.

Para a moradora 1, o trabalho de busca dos indígenas da região do Rio Cuieiras, para consolidar este reconhecimento foi de persistência, pois o casal que fundou a comunidade relatou ser evidente que um dos entraves encontrados foi que os povos desta região, na sua maioria, não se reconheciam como povos originários. Mesmo tendo observado que muitos não falavam o português corretamente, mas a língua de sua etnia.

É comum essa negação. Por muitas vezes justificada pela discriminação que o povo indígena enfrenta nas diversas instâncias da sociedade, e esta é uma luta que muito se deu por vencer preconceitos, principalmente quando está relacionado ao atendimento a serviços de saúde e educação de uma forma diferenciada.

A década de 1970 marca um novo capítulo na luta e resistência indígenas. Os povos indígenas, apoiados, sobretudo pela Igreja, por meio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), começaram a encontrar-se e a discutir seus problemas em grandes assembleias indígenas. Ocupando espaços nos meios de comunicação, denunciaram o projeto oficial de extermínio de uma Ditadura Militar que propunha o fim dos índios até o ano de 1998. Os povos indígenas conseguiram que a Constituição Federal de 1988 assegurasse seus direitos históricos à terra e o reconhecimento de suas organizações sociais. Constituíram variadas formas de articulação e organização para fazer avançar concretamente as conquistas legais (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 240).

E os povos indígenas do Rio Cuieiras tiveram suas etnias reconhecidas pelo trabalho do casal que após várias reuniões com os povos dessas comunidades ribeirinhas próximas, conseguiu sensibilizá-los. Para tanto, contaram com a ajuda de representantes da FUNAI, que em roda de conversa ou palestras faziam a exposição dos direitos conquistados para os povos indígenas, principalmente na área da saúde, educação e empreendedorismo.

O desafio de resgatar às suas raízes e a persistência para serem reconhecidos pela FUNAI, contou com a ajuda dos agentes dessa instituição, que acompanharam a vivência na comunidade, e antropólogos que passaram semanas estudando os costumes para comprovar que falavam a língua do povo Kambeba.

Após o reconhecimento pela FUNAI muitas de suas conquistas foram consolidadas, como a construção do posto de saúde, com os recursos e atendimentos básicos para atender moradores do local. Como nos diz a moradora 1: “Tudo foi uma conquista: o posto de saúde, a escolinha, o restaurante, a construção de cada casa dos familiares”. E nestas lutas as parcerias foram acontecendo através de orientações e cursos sobre empreendedorismo de algumas instituições que se fizeram presentes na comunidade, como o CETAM (Centro de

Educação Tecnológica do Amazonas) e o grupo da Cachaçaria do Dedé, que é um restaurante com estabelecimento nas cidades de Manaus e Belém, e que disponibilizaram cursos de culinária amazonense.

Também a comunidade conta com vários parceiros por meio de órgãos públicos municipais, estaduais e federais, assim como de organizações não governamentais, sendo a comunidade Três Unidos conhecida e reconhecida internacionalmente, por meio do turismo e de pesquisas realizadas por alunos de mestrados e doutorados nas áreas de antropologia, história e geografia.

A história dos Omáguas/Kambeba é relatada com mais detalhes e referência na dissertação de Márcia Viera da Silva, em 2012, intitulada Reterritorialização e Identidade do povo Omágua/Kambeba na Aldeia Turucucari-Uka, e na busca de identificar os elementos culturais a partir da memória e história desta etnia, sua pesquisa traz contribuições das raízes do grupo familiar que hoje habita a comunidade Três Unidos.

Neste estudo de caso o contexto histórico da comunidade e de suas lutas por uma educação diferenciada, é importante para analisarmos o papel da Escola Estadual Samsung Amazonas, pois, assumir uma escola que traz o nome e a marca de uma empresa multinacional, coreana nos leva a levantar várias hipóteses, como as imposições feitas para que a escola fosse construída, o formato que a escola possui voltada para o desenvolvimento de projetos relacionados ao empreendedorismo e captação de recursos pela Ong que se faz presente na comunidade.

Estamos diante de uma comunidade que reivindica uma identidade territorial Kambeba, mas que traz para seu espaço aspectos muito forte desse multiculturalismo, tão presentes nas sociedades modernas, e nos levar a pensar nas palavras de Candau (2008, p. 17) sobre o debate multicultural na América Latina que “nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”.

Neste sentido identificamos por meio deste estudo de caso, uma comunidade que passou por uma formação histórica que descende de sujeitos que foram massacrados, como aponta Candau (2008, p.17), mas que “souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétrica, de subordinação e exclusão”. Assim, a comunidade Três Unidos vem tomando destaque como uma das comunidades indígenas, nesse processo de

globalização, na luta por uma educação emancipatória, na luta pelos seus direitos a saúde e ao empreendedorismo voltado as suas potencialidades locais.

2.2. A Escola Estadual Samsung Amazonas na Comunidade Três Unidos e a teia de relações

Localizada na Área de Preservação Ambiental do Rio Negro (APA Rio Negro), a Escola Samsung Amazonas faz parte do Núcleo de Conservação e Sustentabilidade Assy Manana (Estrela Brilhante) da Fundação Amazônia Sustentável, instituição não governamental, que desenvolve ações beneficentes e de cunho ambiental em comunidades ribeirinhas.

Figura 7: Escola Estadual Samsung do Amazonas



Foto: Audres Marta Carvalho Gomes. Nov./2019.

A Escola Estadual Samsung Amazonas é para os líderes comunitários uma das conquistas da comunidade, como nos relatou o morador 2 e agente ativo na captação de melhorias para o local.

Não temos conta de quantos ofícios mandamos para a SEDUC e governo solicitando uma escola a nível fundamental e médio. Então quando a FAS estava fazendo a pesquisa para construir um núcleo de conservação sustentável e uma escola, nos reunimos e aceitamos, foi uma oportunidade boa (MORADOR 2).

A oportunidade que o morador 2, assim como os líderes comunitários, vislumbram é uma continuidade do ensino fundamental anos iniciais, e de todo trabalho voltado ao contexto da cultura e realidade que desenvolvem na Escola Municipal Kanata T-Ykua, e atende o povo da aldeia e das demais comunidades próximas com o ensino fundamental, anos iniciais. Antes

da construção da Escola Estadual Samsung, para dar continuidade aos estudos havia a necessidade de deslocamento dos adolescentes e jovens para escolas em outras comunidades ou para Manaus e Iranduba. Neste contexto, a luta por uma escola de ensino fundamental, anos finais, e ensino médio deu-se através de uma teia de relações envolvendo parcerias importantes. A primeira parceria vem através da Fundação Amazônia Sustentável, recebida como uma oportunidade para dar continuidade ao ensino do povo local e do povo vizinho.

A teia de relações a qual nos referimos, no primeiro momento, estabelece as ações que precederam a construção do Núcleo de Conservação e Sustentabilidade Assy Manana e o prédio da escola. A análise das características e contexto da escola tomou como referência, as proposições de Kimura (2012, p. 71), para a qual a escola é “o locus no qual a população considera ter acesso ao estudo regular para adquirir conhecimento”, não só o conhecimento, mas se preparar para a vida de acordo com cada componente curricular, assim como há diversas possibilidades para o ensino da geografia no espaço escolar.

É importante e vale observar a teia de relações que a escola possui voltada para a organização dos tempos e espaços escolares, do sistema de ensino e políticas públicas, no pensar-fazer como fonte do ensinar e aprender, e dos materiais voltados para ensinar e aprender, que são elementos constituintes do projeto político pedagógico, o fazer e aprender geografia tem um papel que perpassa pelo trabalho social e cultural da comunidade escolar.

2.2.1. Fundação Amazônia Sustentável e a empresa Samsung do Brasil: tecendo a teia

A “sonhada” escola com ensino fundamental anos finais e ensino médio é oportunizada para a comunidade, a partir do movimento que a Fundação Amazônia Sustentável fez quando realizou sua pesquisa nas áreas de proteção ambiental em comunidades ribeirinhas na região do Rio Negro, com o objetivo de construir um núcleo de conservação e sustentabilidade para desenvolver ações relacionadas às questões ambientais e o empreendedorismo sustentável por meio da educação.

Fundada em 2008, a Fundação Amazônia Sustentável designa-se como uma organização não governamental, sem fins lucrativos, e de acordo com seus relatórios anuais, disponíveis no site institucional, não possui vínculos político – partidário, mas posiciona-se como uma instituição de utilidade pública e beneficente de assistência social e que vem fazendo história na área da questão ambiental e empreendedorismo sustentável na Amazônia.

Através de suas ações beneficentes promove o desenvolvimento regional por meio da pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Origina-se a partir de uma parceria entre o Bradesco e o Governo do Estado do Amazonas, com apoio de diversas instituições que se tornaram parceiras, iniciando com a Coca – Cola Brasil (2009), Fundo Amazônia e Samsung (2010), e outras para executar programas e projetos.

A Fundação Amazonas Sustentável tem sua missão baseada em um dos princípios desafios do século XXI: a harmonização entre a conservação ambiental e o desenvolvimento socioeconômico. E é aí que se insere o conceito de sustentabilidade, aquele que propicia e dá as bases para que as pessoas, as comunidades, e as atividades econômicas se integrem numa cadeia de crescimento mútuo, inserção social e qualidade de vida, conservando a natureza original. É instigante e desafiadora a missão da FAS (FAS, 2008, p. 9).

No período de 2008 a 2020, observamos que o trabalho desenvolvido a cumprir sua missão, a FAS não mediu esforços para ampliar suas parcerias e desenvolver projetos voltados à realidade e ao potencial empreendedor dos moradores de cada comunidade em que atua. Possui um Macro programa de Desenvolvimento Sustentável que contempla as áreas de “Assistência Social” da FAS e “Educação, Saúde e Cidadania”, de acordo com o Relatório de Atividades 2019. Sua extensão:

envolve a superintendência com maior interação com as comunidades ribeirinhas, por meio de ações continuadas, perenes e planejadas de programas e projetos voltados prioritariamente para famílias em situação de risco pessoal e/ou social, mulheres chefes de família, indígenas e demais moradores de comunidades tradicionais (FAS, 2019)

Em destaque nos relatórios de atividades de 2019/2020, sua atuação abrange 10,9 milhões de hectares de áreas protegidas, em 16 Unidades de Conservação de uso sustentável no Amazonas realizando as ações de seu macro programa. São eles (informações retiradas do Relatório FAS 2020):

- **Programa Floresta em Pé** – com o objetivo de manter a floresta em pé a partir de recursos filantrópicos e está focado em quatro estratégias: Produção florestal (açaí, castanha, óleos, vegetais); Agropecuária (criação de animais, banana, cacau, farinha, guaraná e outros); Comércio (turismo e artesanato); Pesca (manejo de lagos _ pirarucu e tambaqui).

- **Programa Saúde na Floresta** – atua no atendimento das necessidades regionais e no aprimoramento de políticas públicas de saúde em populações tradicionais e povos indígenas da Amazônia, e possui parceria integral com agentes públicos, nos níveis municipal, estadual e federal, os quais promovem acesso à saúde de qualidade, incluindo formações continuadas

para profissionais da área, pesquisas científicas, telessaúde e a discussão de como adaptar as práticas do SUS às comunidades ribeirinhas e aldeias indígenas.

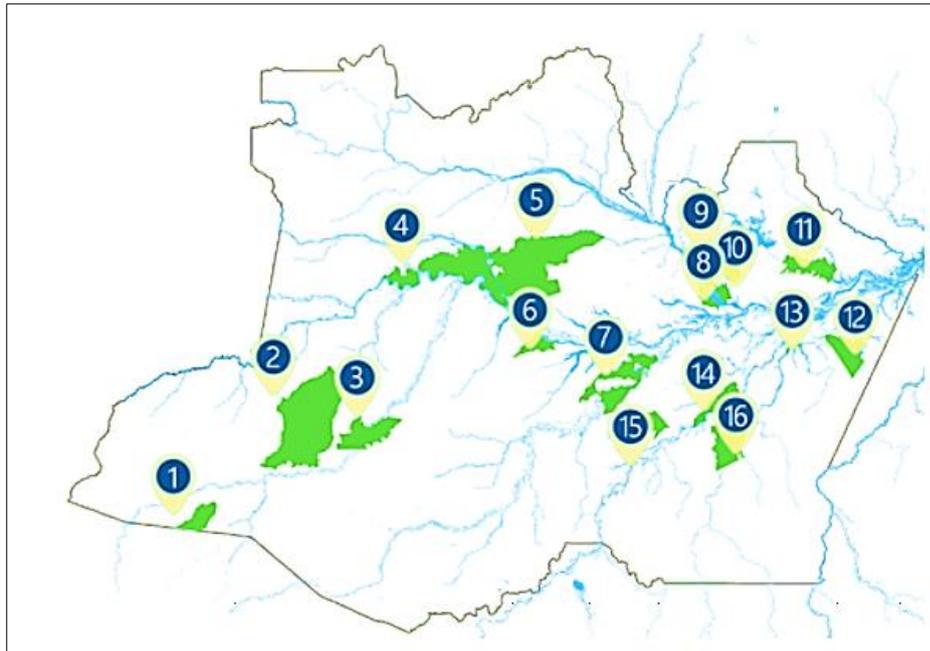
- **Programa Educação para a Sustentabilidade** - trabalhos voluntários voltados à formação integral de crianças e adolescentes até 17 anos, com o objetivo de garantir oportunidades de aprendizagem por meio de ações voltadas para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Destaca-se: o Ensino formal em todos os níveis e ensino complementar; Formação de professores; Educação Ambiental; Desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens; Educação para o empreendedorismo (antes da pandemia) e Conectividade digital; Cursos e eventos online; Atendimento em telessaúde e ações de saúde nas NCS; Melhoramento de infraestrutura e diversificação de atividades nos NCS (na pandemia).

- **Programas de Soluções inovadoras** - tem como objetivo prover apoio técnico e prototipar soluções para se ter políticas públicas mais eficazes e eficientes em prol do desenvolvimento sustentável. Os projetos do programa Soluções Inovadoras focam em parcerias técnicas em pesquisa, desenvolvimento e inovação. Destacam-se os projetos: Agenda Indígena (canoagem, arquearia, cunhã-Eta), Cidades sustentáveis (Geração de renda, Feira FAS, Virada Sustentável, ações estruturantes, Reusa), Políticas Públicas (Reposição hídrica, Cidades e Florestas, Bem estar-animal e fauna doméstica, Áreas protegida), etc.

Os programas aqui destacados são desenvolvidos com diversos projetos, como alguns que foram destacados acima, e todos são desenvolvidos por meio de parcerias, e servem de captação de recursos financeiros para manter todos os nove núcleos de conservação e sustentabilidade que foram criados nas áreas de conservação no Amazonas. Os projetos são realizados com os moradores da comunidade e abrange crianças, adolescentes, jovens e adultos voltados para os objetivos do desenvolvimento sustentável da UNESCO.

Nos relatórios que foram pesquisados para este estudo de caso, nos chamou atenção as inúmeras atividades que são desenvolvidas por meio de programas e projetos na área de atuação desta instituição, pois os recursos financeiros são angariados de empresas e instituições privadas, de órgãos municipais, estadual e federal, mesmo assim observamos que na escola essas ações são realizadas à parte das atividades pedagógica escolar.

Figura 8: Área de atuação da FAS



Fonte: Relatório 2019 de Atividades/FAS, p. 4.

São nove Núcleos de Conservação e Sustentabilidade (NCSs), com uma estrutura formada pelo espaço da escola (com salas de aula, refeitório, biblioteca, banheiros, sala do gestor), alojamento para os alunos e professores, alojamento para o gestor do núcleo, laboratório de informática. Toda essa estrutura funciona em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desportos (SEDUC), prefeituras municipais, Centro de Tecnologia do Amazonas (CETAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), empresas privadas, organizações não governamentais e órgãos internacionais de acordo com o relatório de 2019.

Os núcleos disponibilizam o ensino fundamental (anos finais), ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), curso superior em Pedagogia do Campo e Casa Familiar Rural da Floresta. Destacamos também o projeto Conectividade Digital, em parceria com as Lojas Americanas, que disponibiliza internet nos núcleos da RDS do Rio Negro, de Uacari e APA do Rio Negro.

Além do Governo do Estado do Amazonas, como instituidor e cooperação estratégica, a FAS conta com os seguintes parceiros mantenedores de programas de educação: SAMSUNG e PETROBRÁS, como constam nos relatórios anuais. São mais de trinta parceiros para desenvolver todas as ações que envolvem a questão ambiental na Amazônia. A instituição destaca que estas ações têm como base os objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos pelas Nações Unidas para que países como o Brasil e outros, possam promover ações de enfrentamentos aos mais diversos problemas enfrentados no mundo. Os 17

objetivos propostos são voltados para erradicação da pobreza, proteção ambiental e climático, assim como garantir qualidade de vida para as pessoas, além de fazer parte da agenda 2030 no Brasil.

Neste sentido os nove Núcleos de Conservação e Sustentabilidade (NCS) da Fundação Amazônia Sustentável, têm suas ações para cumprir os objetivos da Agenda 2030, na educação, saúde e cidadania.

Figura 9: Núcleos de Conservação e Sustentabilidade da FAS

Núcleo	Unidade de Conservação	Inauguração
1 - Samuel Benchimol	RDS do Juma	2008
2 - Agnelo Uchôa Bittencourt	RDS do Rio Negro	2010
3 - Uatumã	RDS do Uatumã	2010
4 - Professor Márcio Ayres	RDS Mamirauá	2011
5 - Victor Civita	RDS do Juma	2011
6 - Assy Manana	APA do Rio Negro	2011
7 - Vila Cujubim	RDS Cujubim	2012
8 - Padre João Derickx	RDS de Uacari	2012
9 - Bertha Becker	RDS de Uacari	2014

Fonte: Relatório de Atividades 2019/FAS/p.65.

O Núcleo Assy Manana, criado em 2011, na comunidade Três Unidos tem como parceira mantenedora a empresa coreana Samsung Amazonas. A mesma foi responsável pelo patrocínio e construção da Escola Estadual Samsung Amazonas. De acordo com o morador (2), e também um dos líderes comunitários, o nome da escola foi uma das exigências da parceria:

O nome do núcleo é um nome indígena “ASSY MANANA” (Estrela brilhante), também a Samsung queria colocar o nome dela lá, no nome da escola, por isso Samsung Amazonas. Por isso que tem o nome de todo o núcleo e o nome da escola. A Samsung faz toda manutenção do prédio todos anos. Olha o pessoal está trabalhando lá! Toda questão tecnológica eles mandam: televisão, computadores. [...] falta a direção, da escola, criar projetos voltados pra tecnologias, já mandaram duas vezes, e como nenhum diretor se compromete em fazer nada, não vemos nada! Esse ano já chegou de novo e não vemos nada (MORADOR 2).

A empresa SAMSUNG faz parte da teia de relações da escola, e por meio da FAS é a parceira que realiza a manutenção do prédio e equipamentos eletrônicos da escola. De acordo com o relato do morador (2), a empresa cumpre seu papel de parceira com escola, e neste período em que a entrevista foi realizada a empresa estava fazendo a reforma de algumas partes do prédio da escola e alojamentos que estavam com a madeira deteriorada. Entendemos que para ter visibilidade a empresa fez a exigência de ter o nome presente na comunidade, e

isso se dá pelo marketing dos produtos eletrônicos que a escola recebe por meio deste patrocínio.

Temos na memória e arquivos da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas que esta empresa vem sendo parceira do governo em outros projetos. Em 2014, implementou o projeto Samsung Smart School do Brasil em parceria com o governo, inicialmente em oito escolas da rede pública, estendendo-se a rede privada, a Universidade do Estado do Amazonas, e também com a FAS. O projeto refere-se à sala de aula inteligente, onde encontramos uma tela touchscreen, uma tela de 60” (sessenta polegadas), um receptor de vídeo sem fio, tablets para alunos e professores, acessórios para tablets, um servidor, equipamentos para recarregar os tablets, rack e equipamentos de rede sem fio. De acordo com portal de notícias da Secretaria de Estado do Amazonas, de 01 de abril de 2014⁸, “o projeto visa investigar, por meio da pesquisa científica, como a tecnologia pode ser utilizada para melhorar os resultados educacionais no Brasil”.

Observamos que a Escola Estadual Samsung Amazonas não foi contemplada com este projeto da sala inteligente, e também não tivemos acesso ao laboratório de informática. Mas as salas de aulas são equipadas pelo kit tecnológico (antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora e um nobreak) que facilita a interação do professor que está no Centro de Mídias, em Manaus, com os alunos e o professor mediador presencial.

No site oficial⁹ da empresa Samsung, observamos em consonância com seus representantes, que a empresa tem como um de seus objetivos, buscar cumprir as leis e regulamento locais, assim como aplicar o código de conduta global a todos os funcionários, pois de acordo com exposto no site a empresa “acredita que a gestão ética não é apenas uma ferramenta para responder às rápidas mudanças no ambiente de negócios global, mas construir confiança” entre sua rede de parceiros, consumidores e funcionários.

Ser mantenedora de uma escola que está localizada em uma comunidade ribeirinha, alcançando uma visibilidade cada vez maior é para a empresa, a nosso ver, uma forma de marketing para a venda de seus produtos. E para os moradores a facilidade de acesso aos produtos tecnológicos (celulares, geladeira, notebook, computadores, etc.) que ajudam a manter conectado ao mundo globalizado.

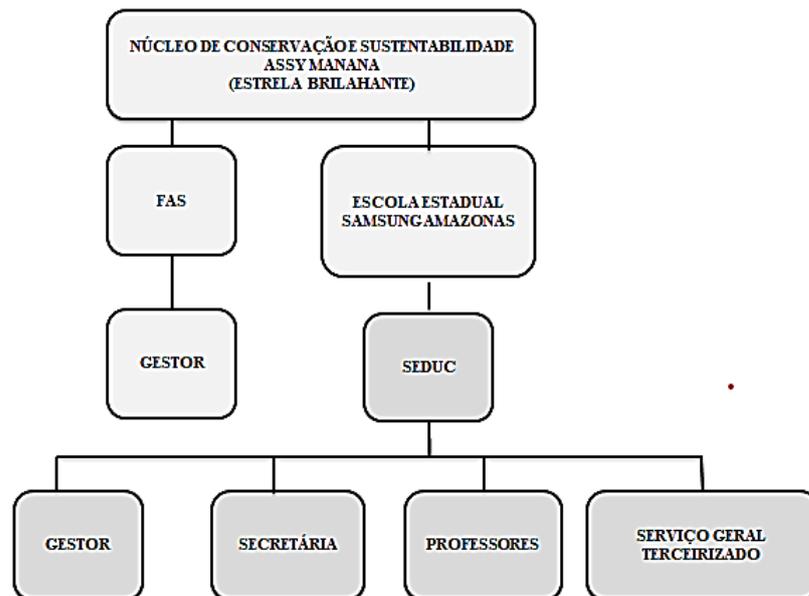
⁸ Reportagem disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2014/04/em-parceria-com-o-governo-do-amazonas-samsung-inaugura-projeto-de-inovacao-tecnologica-na-area-de-educacao>. Acesso: 22/06/2021.

⁹ Informações sobre a empresa Samsung no Brasil disponível em: <https://www.samsung.com/br/about-us/company-info/>. Acesso em 22/06/2021.

Em síntese, é imperativo dizer que a escola faz parte da estrutura da Instituição Fundação Amazônia Sustentável que criou um núcleo de conservação e sustentabilidade com permissão dos líderes comunitários, sendo o elo para firmar parceria com empresa de Eletrônicos Samsung, responsável pela construção do prédio e manutenção da escola. Além de angariar fundos para o desenvolvimento dos programas e projetos desenvolvidos na comunidade com seus diversos patrocinadores.

O Núcleo de Conservação e Sustentabilidade Assy Manana possui um gestor que coordena todas as atividades promovidas pelos projetos da FAS, e responde administrativamente pelo núcleo no local. A Escola Estadual Samsung pertence ao núcleo e atende com ensino fundamental anos finais e ensino médio em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, que tem o papel de disponibilizar a modalidade de ensino e certificar os educandos e educandas, como apresentamos no organograma abaixo.

Figura 10: Organograma da Escola Estadual Samsung Amazonas



Elaboração: Autora, 2021.

Dentre os macros programas de desenvolvimento sustentável nas comunidades que a FAS possui na sua agenda, listamos os que são desenvolvidos na comunidade Três Unidos:

- **Projeto Incenturita** – é um projeto de Incentivo à Leitura e Escrita, acontecem de forma complementar ao ensino ofertado pela escola, com realização de oficinas com práticas interativas, de aproximação e socialização, aliadas à leituras e interpretação de obras de escritores amazonenses

inicialmente. Em dezembro de 2018 as ações do projeto fecharam com a culminância do Festival de Juventudes Ribeirinhas, onde os alunos puderam expressar as habilidades desenvolvidas, e com várias atividades, como oficinas educativas, torneio de futebol, rodas de conversas e exposição de fotografias, além de apresentações de teatro por jovens que participam do projeto. O projeto é patrocinado Instituto Alair Martins (IAMAR), e recebe apoio do Banco Bradesco, Fundo Amazônia, Hotéis Marriot, Samsung, Coca-Cola Brasil, Lojas Americanas e Instituto Liberta.

- **Projeto Repórter da Floresta** – existe desde 2014 e realiza oficinas de educomunicação, com produção de texto, rádio, vídeo e mídias sociais. O projeto tem a empresa Samsung como parceira e recebe apoio do Fundo Amazônia/BNDES.
- **Práticas agroecológicas** – objetiva formar vocações produtivas e valorizar ribeirinhos em o saber tradicional nas lógicas educacionais com práticas agroecológicas e permacultura. As plantas frutíferas e de ornamentação são doadas para as famílias na comunidade e no entorno da comunidade, as hortaliças são doadas para a merenda escolar. As doações são realizadas pelos alunos que participam do projeto.
- **Tarrafa** – voltado para os jovens da comunidade e objetiva desenvolver habilidades, conhecimentos e a precisão na pescaria. Além de estimular o aprendizado sobre negócios, tomada de decisões e criação e gestão de startups, levando soluções de desenvolvimento sustentável para a comunidade, por isso o projeto oferece uma educação empreendedora e tecnológica voltados para as áreas de economia circular, negócios de impacto social e modelos de negócio inovador e sustentável, buscando apoiar o desenvolvimento de protótipos de produtos e serviços. Tem apoio como parceira a empresa Samsung.

Estes projetos que são desenvolvidos a parte das atividades do projeto político pedagógico da escola e vir a fortalecer o ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio. Observamos que falta o diálogo entre os gestores da FAS e SEDUC para que as ações no núcleo possam ser visibilizadas como um trabalho realizado em parceria e que colocaria a escola como referência nas atividades de uma escola do campo ou indígena, assim como venham a se identificar.

2.2.2. Secretaria de Estado de Educação e Desportos: articulando-se à teia

A Escola Estadual Samsung Amazonas é uma das cinco escolas do campo no estado do Amazonas em Unidades de Conservação, que segundo a Coordenação Estadual da Educação do Campo/SEDUC/AM funciona com parceria da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Organizações não Governamentais. Pela pesquisa colocamos a SEDUC/AM como parceira da Ong Fundação Amazônia Sustentável. Então, a escola é administrada pedagogicamente pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Amazonas, que disponibiliza os mesmos programas federais e estaduais para atender as escolas da rede pública estadual. A biblioteca recebe livros através do Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, os alunos são atendidos com merenda escolar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/ FNDE, e o transporte pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, em parceria com a FAS.

A escola é administrada por um gestor escolar da Secretaria de Estadual de Educação e Desportos com sua equipe pedagógica: uma secretária, cinco professores, uma pedagoga e dois serviços gerais terceirizados. No núcleo, a equipe possui alojamento com estrutura mobilhada para seu acolhimento e de seus pertences. A alimentação é responsabilidade de cada profissional, e ou no coletivo compartilham gastos para o consumo no decorrer da semana.

O núcleo dispõe de um gerador de energia administrado pelo gestor da FAS, responsável para racionar a energia, sendo restrito ao uso quando os alunos estão na sala de aula, ou quando há necessidade por conta da alimentação armazenada em freezers. Os alojamentos são disponíveis para o gestor da FAS, para os professores e para o gestor da escola/SEDUC. Há também um prédio com alojamento masculino e feminino para intercâmbio, o prédio do refeitório e cozinha, onde os alunos recebem a merenda escolar. O prédio da escola possui quatro salas de aulas, uma biblioteca, cinco banheiros, uma sala do gestor, dois depósitos. Para o atendimento do núcleo e da escola há um poço artesiano e o como já mencionado o gerador de energia.

Toda arquitetura do prédio da escola, do refeitório e dos alojamentos são construídos com madeira de lei, com espaços amplos e arejados, possuindo em seu terreno hortas, que de acordo com o gestor da FAS, são resultados de ações com alunos de intercâmbios de outros países com os alunos da escola e jovens da comunidade.

Figura 11: Escola Samsung Amazonas e instalações



Fonte: Fotos do arquivo da escola, 2018.

A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas disponibiliza para a Escola Estadual Samsung Amazonas o ensino presencial mediado por tecnologia. Essa modalidade de ensino no estado é uma forma de atender os lugares mais distantes deste vasto território, e leva em consideração o difícil acesso ao local, a disponibilidade de profissionais com formação condizente ao perfil por área de conhecimento, e a própria logística para o atendimento.

Algumas dessas características não estão relacionadas à escola da pesquisa em pauta. Pois o acesso à comunidade é realizado por via fluvial, ou pela lancha que atende alunos e professores durante a semana, ou pelos recreios (barcos que transportam cargas e passageiros), saindo do porto de Manaus.

As aulas são planejadas por professores que atuam no Centro de Mídias do Amazonas – CEMEAM/ SEDUC, localizado em Manaus, longe da realidade dos alunos. Os conteúdos são voltados para cumprir a matriz curricular do estado, e as aulas em teoria acontecem em tempo real para que o professor exponha o conteúdo e faça uma interação com os alunos, e atendem todos os pontos dos 62 municípios que o estado possui. Nas salas de aulas temos um professor, o monitor mediador, responsável para acompanhar os alunos e orientar nas atividades e conteúdos dos componentes curriculares. O mediador é sempre um professor de nível superior independente da área de formação.

Na primeira etapa da pesquisa, no levantamento de dados que realizamos em roda de conversa com os professores e numa entrevista semiestruturada, identificamos que os

profissionais que atuam na escola possuem formação em biologia, sociologia, história, matemática e pedagogia. No segundo semestre do ano de 2019, uma das professoras passou a trabalhar em uma escola na cidade de Manaus, e foi substituída por um professor de Geografia.

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores estão: o transporte dos alunos, a merenda escolar, a dinâmica de sala de aula, a falta de recursos para desenvolverem uma aula diferente, mas que muitas vezes é possível fazer um diferencial no que tange a aula por mediação tecnológica, que se restringem ao assistir as aulas, realizar as atividades.

Nossa maior dificuldade é o sinal do satélite, as aulas falham muito e às vezes a gente passa a aula gravada depois, tiramos as dúvidas ou então nos apropriamos do conteúdo e estudamos com os alunos. As avaliações que são produzidas pelos professores de cada disciplina no CEMEAM e enviadas para que nós professores aplique e corrija (PROFESSORA 1).

No relato da professora, ela destaca uma das dificuldades para a recepção das aulas é o sinal do satélite que atrapalha a interação com o professor que está no centro de mídias, e essa interação passa a ser feita com o professor mediador, presente na sala, que não tem a formação em determinado componente curricular, acompanham as aulas, tiram as dúvidas de acordo com o conhecimento que detém.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares na escola, os professores relataram que não possuem nenhum projeto, mas que participam da culminância dos projetos desenvolvidos gestor da FAS.

No período da pesquisa de 2018 a 2020 a escola atendeu 70 alunos no ensino fundamental/anos finais e 246 alunos no ensino médio. Estes alunos participaram de projetos sociais, empreendedorismo e intercâmbio promovidos pela Fundação Amazônia Sustentável em turnos diferentes que a escola atende.

Tabela 3: Número de alunos nos anos de 2018 a 2020

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL (MODALIDADE/ SÉRIE)	ENSINO MÉDIO (MODALIDADE / SÉRIE)	TOTAL
2018	27	112	139
2019	27	83	110
2020	16	51	62

Fonte: Dados da Secretaria da Escola Estadual Samsung Amazonas, 2021.

Observamos que a parceria com a SEDUC se restringe a disponibilidade dos recursos humanos e serviços, como já citado, a compra do combustível para as lanchas do transporte escolar, programa de merenda escolar e a disponibilidade do ensino e certificação.

Em diálogo com a gestão da escola, perguntamos: que escola você tem? A resposta veio através de uma observação: “*A Escola Estadual Samsung Amazonas é uma escola ribeirinha com características urbanas*”, pertence à Coordenadoria Distrital 7 (localizada em Manaus) e as cobranças são as mesmas para uma escola que está na cidade. Foram citados como exemplo os eventos realizados pelas escolas localizadas na cidade, como o desfile de Sete de Setembro, as feiras científicas, quando havia, em que as escolas participam levando um grupo de alunos. Diante da dificuldade de deslocamento da comunidade para a capital com os alunos, a equipe pedagógica se responsabilizava e organizava um grupo de alunos com autorização dos pais para que pudessem participar do desfile.

Para a equipe gestora, a escola sonhada é que se enquadre como escola rural/ribeirinha. Infelizmente não explicitaram o que seria essa escola rural/ribeirinha, uma vez que no INEP, a escola é cadastrada (código 13098527) como escola rural, localizada na zona rural, da rede estadual.

2.2.3. Escola Estadual Samsung: sustentando uma educação colonial

A escola que é o espaço de ensinar e aprender, neste momento necessita ser revista, pois diante da concepção de escola do campo, não reconhecemos a identidade da Escola Samsung do Amazonas, nem como uma escola do campo, nem como uma escola indígena, pois tem um público indígena e não indígenas, e as parceiras da escola andam na contramão das atividades que desenvolvem neste espaço. Enquanto a Fundação Amazônia Sustentável possui uma programação voltada para a educação e empreendedorismo, a Secretaria de Estado de Educação disponibiliza o ensino mediado por tecnologia, os conteúdos são trabalhados sem o contexto da realidade dos alunos.

Temos uma comunidade indígena onde seus líderes cobram uma educação diferenciada, e que haja continuidade do aprendizado realizado na Escola Municipal Kanata T-Ykua, nos anos iniciais do ensino fundamental, que é um trabalho com tendência intercultural, realizado por professores indígenas Kambeba. Então a Escola Estadual Samsung Amazonas entra na comunidade acompanhada de uma visão voltada ao empreendedorismo ambiental, mas visando os recursos e a captação de verbas para equipar tecnologicamente a escola e desenvolver programas e projetos que auxiliam a população ribeirinha nas questões

de saúde, educação e exploração das potencialidades econômicas apresentadas em cada um de seus núcleos de sustentabilidade ambiental, e ao mesmo tempo rompendo as características do campo, na concepção de que o campo seja visto como campo de luta pela questão social de interesses de um coletivo, e a escola vai se distanciando dessa interculturalidade tão cobrada pela liderança da comunidade. De repente o morador 2 desabafa:

[...] é uma revolta professora que hoje eu tenho. É o jeito falar isso, mas hoje temos professores e diretores que não tem compromisso com a educação. E a Samsung está ali, dando todo equipamento, faz isso, faz aquilo, mas como veem que não são utilizados, eles recolhem porque fica tudo guardado. A Samsung dá todo patrocínio aí, mas falta um gestor que promova os projetos, que tenha um diálogo com a gente.

As contradições são muitas, para a Secretaria de Estado de Educação a escola é uma escola do campo, por estar em uma área rural, mas não observamos nenhuma atuação de sua coordenação estadual de educação do campo, nem a gerência de educação escolar indígena se faz presente para que o ensino seja disponibilizado de forma que venha atender os anseios da comunidade.

Além disso, como instituição não governamental, a Fundação Amazônia Sustentável, com todo seu arcabouço de programas voltados para a sustentabilidade não inseriu seus projetos no projeto político pedagógico da escola, o que observamos quando as atividades são realizadas em momentos diferentes das aulas e do trabalho do professor mediador.

O Projeto Político pedagógico de uma escola é um documento importante para dar identidade da escola, e estando ainda em construção, como nos informou a secretária da escola, pensamos que é importante haver esse diálogo para a construção deste documento com toda comunidade escolar.

A equipe pedagógica da Escola Estadual Samsung Amazonas desconhece a modalidade de ensino da educação do campo, e isso é um dos fatores para que a forma de ensinar e aprender sejam somente de informação, como assim pensamos ser o ensino mediado por tecnologia. Dentre os cinco professores que trabalham na escola somente o professor que recentemente chegou para compor o quadro de profissionais, cursou a pós-graduação de Educação do Campo, na Universidade Federal do Amazonas, e iniciou seu trabalho na escola no segundo semestre de 2019, e mostrou-se insatisfeito com a forma como é o ensino na escola, tornando-a distante do contexto da comunidade e de seu entorno. Todos os professores moram em Manaus, com exceção da professora de biologia, que é moradora da comunidade.

De acordo com os relatos dos professores, eles também se aprofundam em conteúdos de outros componentes que não são de sua área de formação ao assistir as aulas do ensino

mediado por tecnologia. Algumas vezes procuram fazer um trabalho diferenciado do ensino mediado, contextualizando as atividades, principalmente quando está relacionado à sua área de conhecimento.

Como destacamos no primeiro capítulo, a SEDUC/AM tem uma Coordenação de Educação do Campo que em teoria acompanha o funcionamento das 53 escolas estaduais do campo, executa os programas federais em parceria com os municípios que possuem a modalidade de ensino multisseriado, e tem uma missão importante que está na quebra de paradigmas do fazer pedagógico das escolas do campo no Amazonas. Os professores que atuam na Escola Estadual Samsung desconhecem o trabalho desenvolvido pela Coordenação Estadual de Educação do Campo, assim como não tem conhecimento da concepção de ensino da educação do campo, mesmo porque nunca receberam nenhum projeto ou orientação de como a escola pode se adequar aos objetivos, metodologias e práticas pedagógicas que condizem com esta modalidade de ensino.

A pesquisa apontou que a escola é mais uma escola, como outras que encontramos em outros municípios, com inúmeros desafios a serem superados por falta de engajamento dos responsáveis, ou por serem esquecidos devido as grandes distâncias da sede da cidade onde essas escolas estão localizadas. Nos dias que passamos na comunidade (novembro de 2019) as aulas, na escola Estadual Samsung, foram suspensas por falta de merenda escolar. O gestor da SEDUC, não se encontrava na escola, nem na comunidade, os professores relataram que isso é comum acontecer, assim, quase sempre, eles que tomam as decisões na escola. E quando não tem energia, por falta de combustível, os professores voltam para Manaus.

Esses problemas não são repassados para a coordenadoria responsável por supervisionar a escola, mesmo porque esta coordenadoria não se faz presente em acompanhar e orientar os trabalhos do gestor e dos professores, de acordo com os professores, estão presentes quando precisam cobrar a atualização de diários e ou atividades pedagógicas que a escola deve realizar.

As atividades na escola foram suspensas a partir de março do ano de 2020, devido os protocolos de isolamento da pandemia Covid-19, e o acesso à comunidade suspensos. Os professores ficaram em Manaus e não houve atendimento presencial para os alunos na escola. De acordo com a secretária da escola, as atividades e conteúdos foram impressos e levados até os alunos e depois recolhidos. Cada professor ficou responsável para montar seu material de acordo com as turmas que atendiam. Para o morador (2) os contatos com os professores eram feitos por mensagens, através do WhatsApp, porém, não houve nenhuma atividade

desenvolvida para os alunos, desta forma, os alunos da comunidade ficaram sem aula durante o período da pandemia. Para o morador, seus filhos e sobrinhos foram esquecidos pela escola.

Dentre as observações que realizamos é importante enfatizar mais uma vez que a escola Estadual Samsung Amazonas está localizada numa comunidade indígena, e que além de falarmos em educação do campo (que inclui ribeirinhos, quilombolas, indígenas, agricultores e outros), podemos falar em educação escolar indígena, muito difundida nos fóruns estadual e nacional. Faz-se necessário uma ação por parte da Secretaria de Estado da Educação para dar identidade a essa escola, sendo o primeiro passo a escuta dos protagonistas, ou seja, da comunidade escolar local (alunos, professores, liderança e moradores da comunidade Três Unidos).

Diante desta realidade, o ensinar e aprender geografia se distancia dos princípios pedagógicos da educação do campo, e passa a ser um componente curricular mais informativo que reflexivo.

2.3. A prática pedagógica do professor de geografia e a concepção de educação do campo

O espaço de aprendizagem da Escola Samsung Amazonas, do Núcleo de Sustentabilidade Assy Manana atende os alunos moradores da comunidade Três Unidos e os habitantes de seu entorno, que são de outras comunidades indígenas e não indígenas.

Observamos que na escola se encontram sujeitos com diferentes hábitos culturais, trazendo consigo um processo histórico comum dos moradores ribeirinhos, o conhecimento da dinâmica da natureza, dos rios, da floresta e do trabalho que lhes sustentam a vida. Junto, os problemas sociais que fazem parte do cotidiano do homem ribeirinho, o povo que ainda é invisível para as políticas públicas, com a falta de acesso a saúde, à educação de qualidade para sua realidade, a falta de oportunidade para o empreendedorismo de sua comunidade.

Em nível nacional, a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo que retrate os saberes locais se faz necessário, e a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da concepção de educação que os sujeitos sejam capazes de reconhecer sua identidade. Neste sentido, nossa observação está em relação à Escola Estadual Samsung Amazonas, primeiro ao darmos destaque a sua estrutura física, equipada com recursos tecnológico e humano que pode possibilitar ao professor desenvolver o ensinar e aprender geografia, como nos sugere Kimura (2012, p. 108) ao destacar que “o ensinar-aprender para a

construção do fazer-pensar geográfico do aluno” perpassa pelo fazer-pensar do professor e ao mesmo tempo dá destaque a aspectos que interessam a Geografia.

O segundo ponto em destaque que colocamos é a localização e o contexto da escola. Uma escola localizada em uma área de conservação ambiental e que possui um contexto social relacionado a um grupo indígena que movimenta suas lutas por uma educação indígena. Então, de acordo com Kaercher (2010, p. 138) independente do componente curricular é importante o momento da escuta, ouvir os alunos, para que se possa “criar e estimular polêmicas, contextualizar dúvidas e conclusões elaboradas procurando” não só surpreendê-los, mas encaminhar um ensino-aprendizagem de acordo com a realidade vivenciada. “Provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização de nosso espaço e de nossa sociedade que visem a um mundo com mais justiça e pluralidade” (KAERCHER, 2010, p. 138).

Fazer essa provocação para um público que compõem a comunidade escolar da Escola Estadual Samsung do Amazonas envolve também um olhar para uma educação ambiental, pois além de estar em área de conservação ambiental existe uma realidade vivenciada relacionada às leis ambientais, a função social de uma área de conservação ambiental e principalmente das políticas sociais voltadas para esta área.

E por fim, destacamos o trabalho do professor que compõem o quadro da escola. Como destacamos anteriormente são cinco professores que atuam na escola, com formação nas áreas de sociologia, biologia, história, matemática e língua portuguesa, e o professor de geografia que veio compor o quadro de profissionais da escola no segundo semestre do ano de 2019. Este professor é o único que conhece o movimento da educação do campo e diz que pouco pode fazer para mudar a realidade da escola, pois é um espaço, palco de lutas territoriais locais por interesses individuais, sem especificar os interesses de cada parceira que a escola possui.

Especificamente, a escola não possui um professor que ministre o componente curricular de geografia, pois como o ensino é mediado por tecnologia, o professor com formação em geografia está no Centro de Mídias, localizado em Manaus. As aulas são planejadas por este professor que segue a matriz curricular de geografia do estado, planeja a aula com uso de cartelas (slides), vídeos, mapas e grava as aulas no estúdio no momento em que vai ao ar e em tempo real com os alunos, para que possam realizar a interação. Os professores da Escola Estadual Samsung, são os professores mediadores que junto com os

alunos assistem as aulas e são responsáveis para orientar as atividades que os professores do Centro Mídias elaboram e aplicam as avaliações.

Em roda de conversa com os professores, pudemos destacar alguns desafios enfrentados por eles, primeiro destacamos a composição da carga horária desses profissionais. A escola atende com Educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e ensino médio e também seriado, ou seja, anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio.

Olha! O primeiro ano que trabalhei lá, eu trabalhei com o EJA e com nono ano... e é assim, na verdade Audres, aquela escola é só nome. Para começar o tecnológico funcionou poucas vezes! Poucas vezes mesmo! E aí nós! Eu, e mais duas colegas, professoras, nós nos reuníamos e fazíamos tipo um planinho para trabalhar. Porque (...) até porque quando chegou a funcionar, tipo uns seis meses mais ou menos, as crianças não acompanhavam as atividades do tecnológico, porque é muito avançado. Todas as séries são muito avançadas, o estudo do tecnológico pra eles. Por exemplo: o nono ano, passou raízes quadrada, alguma coisa assim, eu tive que voltar alguns assuntos para eles poderem chegar onde estava, mas mesmo assim não deu, entendeu?! E a gente criava as nossas estratégias pra eles aprenderem o que eles não sabiam. Eles não acompanham a mídia. Sempre o sinal estava quebrado, a internet não pegava. Sempre tinha alguma coisa, muito raramente pegava aquelas televisões. Eram bem antigas né? (PROFESSORA 2).

Os professores têm sua carga horária completa com o ensino do EJA e uma das séries do ensino fundamental ou médio, e acompanham as aulas de todas as disciplinas. Quanto às aulas de geografia todos compartilharam o que gostam e o que podem fazer na sala de aula com esse componente curricular:

Com os conteúdos de geografia costumo utilizar pesquisas de jornais, revistas, livro, internet quando funciona. Às vezes nós baixamos as aulas e enviamos para os celulares dos alunos, isso quando vínhamos para Manaus. O livro didático é o recurso que mais uso, pois é uma ferramenta muito importante. Lá não temos muitas opções, além de aulas explicativas, e material impresso. Quando é a disciplina de geografia, gosto mais de trabalhar com a construção de mapas, porque temos desenhistas bons. Não gosto de leituras muito longas! Além de não ter formação em geografia, temos pouco tempo dado pela escola para planejar atividades. O acervo de materiais didáticos, tecnológicos, impresso escolar é incompatível com as necessidades das aulas de geografia. Os recursos tecnológicos que temos, como as televisões são antigas e defasados da realidade. E trabalhar em uma comunidade indígena é complicado, a gente tem que se adaptar aos costumes deles (PROFESSORA 2).

Minha carga horária sempre foi com EJA e 3º ano do ensino médio, e 7º ano do ensino fundamental. A gente trabalha com ensino de mediação tecnológica. Trabalho com geografia também. Todas as disciplinas, e com os conteúdos da geografia procuro contextualizar e dentro da comunidade, pois os recursos são escassos e precários. Sempre improviso meus recursos, com abordagens em temáticas Amazônicas. Da geografia, não gosto da área da geografia física. Às vezes utilizo o computador nas aulas, outras vezes o livro didático, pois esse muitas vezes está fora da realidade. A escola, de maneira geral, se encontra abandonada pelas políticas públicas e estar numa comunidade indígena, como a Três Unidos, é um constante aprendizado, sendo um aprendizado dialógico (PROFESSOR 3).

A prática pedagógica dos professores da escola neste estudo de caso permeia pelo planejamento das aulas do professor que fica no centro de mídias, e como mediador de todas as disciplinas seu papel está em acompanhar aulas com seus alunos. Mas observamos que esse papel vai além de acompanhar as aulas, ele precisa estudar com seus alunos, tirar dúvidas e sim, ser um professor polivalente.

Neste diálogo enumeramos os desafios dos professores, que são vários, como: lidar com as dificuldades que os alunos encontram em acompanhar as aulas do mediado por tecnologia, a falta de domínio dos conteúdos básicos, principalmente da língua portuguesa e matemática, o uso do livro didático em geografia, como uma das ferramentas importante, recursos tecnológicos escassos para eles, e outros.

Os profissionais que participaram da pesquisa não possuem formação em geografia, além das narrativas sobre as aulas do componente curricular de geografia, o depoimento em relação à escola é muito distante do levantamento que realizamos sobre os inúmeros projetos e recursos capitados pela Fundação Amazônia Sustentável, e da parceria que a Secretaria de Estado de Educação oferece para o desenvolvimento pedagógico da escola.

Como destacado, no item sobre a parceria com FAS, todos os projetos desenvolvidos com os jovens que estão na escola e na comunidade, é de responsabilidade do gestor do núcleo, e que representa e responde pela Fundação Amazônia Sustentável no local. E somente na culminância de cada projeto é que os professores da SEDUC participam como apoio, e não se veem parte do processo. É comum se ouvir: “Hoje não teve aula porque tivemos a apresentação dos resultados de uma ação do gestor da FAS”. Observamos que ao longo do ano letivo são desenvolvidos eventos relacionados às datas comemorativas e culminância de projetos desenvolvidos pelo gestor da FAS, como constam nos relatórios e arquivos fotográficos da escola, mas que também tem a participação dos professores, principalmente na organização e ornamentação do espaço.

Nestes eventos a participação dos alunos é motivada por diversas ações que acontecem como: mostra cultural, cinema na escola, jogos indígenas, dia dos pais, hasteamento da bandeira, reuniões de pais e mestres, e outros. Dentre estas atividades citadas a participação dos professores se faz necessária para a mobilização dos alunos da escola e da comunidade.

Figura 12: Mostra Cultural Indígena 2018



Fonte: Arquivos da Escola Estadual Samsung Amazonas, 2018.

A mostra cultural é uma ação conjunta com escola e gestor da FAS, e tem a participação de toda a comunidade, onde apresentam músicas, danças, dramatizam, e recebem convidados da SEDUC e da Fundação Amazônia Sustentável.

Figura 13: Jogos indígenas na comunidade



Fonte: fotos do arquivo da Escola Estadual Samsung, 2018.

Em síntese, os resultados obtidos através de entrevistas e diálogo com os professores, secretária e registros da escola nos levaram a identificar que os alunos são oriundos da comunidade Três Unidos e de comunidades próxima, indígenas e não indígenas, ou comunidades mistas (Comunidades Santa Maria, Terra Preta, Chita, Solimõeszinho, São

Thomé e Igarapé Açú), assim como de famílias de indígenas nas margens dos rios (ribeirinhos e indígenas), vindos de São Gabriel da Cachoeira. De acordo com o art. 2º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2007, p. 67):

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Apesar de dispor para os alunos o ensino fundamental, séries iniciais e finais, o ensino médio e educação de jovens e adultos mediados por tecnologia e por não conhecerem a concepção de educação de campo, os professores vivenciam uma política educacional que não caminha com a realidade vivenciada de cada aluno que chega à escola. Alunos que navegam sempre o mesmo trecho do rio para chegar à escola, muitas vezes carregando os afazeres do dia, da roça, do cotiando da sua comunidade. São adolescentes, jovens e adultos que vivenciam esse mundo complexo, em que a interação com o urbano é feita através dos rios, das tecnologias da comunicação e do contato com a natureza que está ao seu entorno.

Ao descrevermos as práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores da escola, notamos que em nível de secretaria de educação não se cumpre o que rege o art. 13º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2007, p. 69):

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

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

Longe do que rege as Diretrizes Operacionais, os professores não trazem a proposta de que valorizem a diversidade cultural nem são participantes das mudanças e conquistas que acontecem na comunidade. Mesmo com as limitações para planejar de forma diferente do que propõe a educação mediada por tecnologia, os professores da escola se distanciam do aprender/fazer geografia na escola do campo. É necessário olhar questões do cotidiano pedagógico, pensar em diálogo com a construção histórica, principalmente do tempo e

desafios que estamos vivenciando no mundo atual, e na construção da paisagem do lugar vivido pelos habitantes da(s) comunidade(s).

Neste pensar está a função social da escola do campo, fazer essa conexão da escola, do seu entorno, dos processos produtivos dos sujeitos que compõe a paisagem, da agricultura, aliás, da agroecologia. Então, a geografia nos possibilita diferentes olhares, inúmeras formas de conceber esse espaço vivido.

A escola possui “sim” vários recursos, porém, tanto na fala dos professores e líderes da comunidade falta uma ação por parte da gestão escolar, da Coordenação Estadual de Educação Ambiental e Coordenação Estadual de Educação do Campo da Secretária de Estado de Educação do Amazonas para desenvolver monitoramentos, formação de professores e ou orientação quanto à prática pedagógica na escola e ou que o planejamento das aulas mesmo a modalidade de ensino mediado por tecnologia tivesse a participação dos professores da escola e que viesse atender aos anseios da comunidade, e também da modalidade de ensino da educação do campo como descrito no primeiro capítulo.

A concepção de educação do campo tem por base a construção do ensino integral, voltado ao mundo do trabalho dando ênfase a agroecologia. A escola possui em seu entorno um laboratório de temas geradores envolvendo diversos eixos temáticos, o que possibilita o professor desenvolver inúmeros projetos pedagógicos interdisciplinares, porém, é necessário que haja mudanças no projeto político pedagógico da escola.

Nossa pesquisa não foi concluída como planejada, devido o protocolo de Covid 19, a comunidade ficou isolada e não foi possível termos o contato com os alunos, que no ano de 2020 não tiveram aulas presenciais. Mesmo assim, foi possível verificar que existe uma luta por parte dos líderes comunitários em tornar a Escola Estadual Samsung Amazonas uma escola com educação escolar indígena. Pois, de acordo com um dos líderes da comunidade, o fórum de educação indígena do Amazonas, já vem durante anos em luta em conjunto com a FUNAI e outros órgãos ligados a questão indígena, na construção de uma matriz curricular que venha atender uma escolarização com ensino bilíngue, multilíngue e priorize os saberes culturais dos povos tradicionais.

CAPÍTULO III

3. SABERES DA GEOGRAFIA E A ESCOLA DO CAMPO: A GEOGRAFIA HUMANISTA COMO POSSIBILIDADE

Ao caminhar pelo espaço territorial da comunidade Três Unidos nos deparamos com uma bela paisagem, que descrita na história do povo que ali habita nos remete a uma primeira natureza. Podendo ser descrita pela aparente calma do rio que nos conduz a outros lugares, pela areia branca que recobre toda a frente da comunidade entre arbustos e árvores e pelo entardecer que nos premia com tão lindo pôr do sol. Caminhar pelo espaço territorial da Comunidade Três Unidos é respirar o ar com cheiro do orvalho, ouvir o som dos pássaros, o papagaio que imita o falar do seu vizinho e saber que cada casa, cada espaço construído tem sua história carregada de lembranças e lutas pelo coletivo dos habitantes que ali se encontram.

É pura geografia que se faz presente em cada movimento, falar, sentir e transformar. É saberes que se instituem em conhecimentos que vão além do olhar, mas que a percepção abarca. A ciência geográfica nos dá resposta a muitas das curiosidades que buscamos entender do mundo que nos cerca, uma vez que é da natureza do homem, investigar, sentir, entender, criar e recriar tecnologias para melhor se localizar no seu espaço, conhecer seu território numa forma de estar, ser e existir na superfície da terra.

Neste capítulo temos como objetivo conhecer o estado de arte da geografia na educação do campo, e vamos partir de um estudo bibliográfico que nos permite olhar um amplo acervo de livros e artigos científicos, o que para Gil, 2002, é uma vantagem ao pesquisador por permitir a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. E nos remete a entender os saberes da geografia na educação do campo, e antes de tecermos esse diálogo é importante distinguir o uso da expressão saberes na educação do campo e dos saberes geográfico.

Os saberes na concepção da educação do campo são entendidos como todo conhecimento que o sujeito traz de sua vivência, os saberes da terra, o que chamamos também de conhecimento informal, não formal e que na escola serão lapidados em conhecimentos científicos ou conhecimento formal.

Os saberes geográficos podem ser distinguidos da ciência geográfica de acordo com Hortêncio e Dantas (2011, p. 10) ao dizer que “o saber geográfico é algo mais do que a Geografia enquanto ciência que se institucionaliza no século XIX”, e significou a sistematização do saber geográfico no processo de desenvolvimento das civilizações.

Entendendo que este saber enquanto conhecimento do mundo está presente em todos os tempos e em todas as civilizações, antes da sua sistematização.

Na Escola Estadual Samsung Amazonas, percebemos que a ciência geográfica não conversa com os saberes geográficos que os alunos cotidianamente vivenciam na sua comunidade no fazer geográfico dos professores.

A pesquisa apontou alguns problemas que contribuem para o distanciamento de uma escola que considere os princípios da educação do campo, assim como o componente curricular de geografia se distancia da realidade dos alunos. O ensino mediado por tecnologia, com professores como mediadores da tecnologia com formação superior de qualquer área do conhecimento. A falta de uma gestão mais comprometida com a escola, planejamento das aulas realizadas por professores do Centro de Mídias e que não conhecem a realidade do seu aluno, e os professores mediadores agentes passivos do ensinar e aprender, pois, apenas executam a tarefa de interagir com os alunos e os professores que transmitem as aulas a todos os pontos do Estado do Amazonas.

Diante desta realidade cabe uma reflexão acerca da contribuição da ciência geográfica como componente curricular e sua efetiva contribuição na construção da perspectiva da Educação do Campo, na formação de professores, na produção de materiais e principalmente na construção do diálogo entre a escola e comunidade para se alcançar o fazer pedagógico diferenciado, tão preconizado pelos líderes da comunidade Três Unidos.

Neste sentido, pensamos na possibilidade de trabalhar no contexto em que a escola está localizada a partir da perspectiva da geografia humanística cultural, tomando como referência, as categorias de análise – território e paisagem procurando nos aproximar da proposta da Educação do campo e suas bases teóricas.

3.1. Os princípios pedagógicos da Educação do campo e os enfoques metodológicos do ensino da Geografia

As três bases que fundamentam a proposta pedagógica da Educação do Campo, têm o trabalho como princípio educativo, por sua vez o conceito de Educação do Campo, construído ao longo destas duas últimas décadas, tem raízes em três questões distintas, como enfatizou Caldart (2018): a primeira raiz está na luta dos sujeitos coletivos do trabalho do campo, que são diferentes sujeitos, mas têm em comum a luta pelo acesso à educação pública e “tem sua marca da luta social, da organização coletiva e da diversidade de sujeitos”. A segunda raiz está na agricultura camponesa, na luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que é a

luta pela terra, “contra a expropriação e a exploração, operadas pelas relações sociais sobre as famílias/comunidades/ organizações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas [...]”, e por fim, a terceira raiz que está numa concepção de educação com finalidades emancipatórias construídas coletivamente, onde é preciso considerar todas as dimensões da vida humana, que além do intelectual, é necessário considerar o afetivo, a ética, que seja uma forma de pensar a educação de modo que permita conectá-la ao conteúdo das outras raízes.

Para além da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, do Pensamento Pedagógico Socialista e a Pedagogia do Movimento, faremos o entrelaçamento do ensino da geografia destacando os princípios que fundamentam a proposta pedagógica da Educação do Campo, enumerados no caderno de subsídios com os Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo lançado pelo MEC (2004, p. 37-40):

- I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana
- II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo
- III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem
- IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos
- V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável
- VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Os princípios acima enumerados chamam atenção para um processo educacional de forma integral, no sentido de que os sujeitos sejam compreendidos como sujeitos individuais e coletivos pertencentes à terra e a sua comunidade. Neste sentido, segundo o MEC (2004, p. 37) “os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente”, sendo necessário que a escola leve em conta os conhecimentos que os pais, os alunos, as alunas, as comunidades possuem e que sejam tratados de forma dialógica permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento, assim como apontam os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo que “são a terra, o meio ambiente e sua relação com os cosmos, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas” (MEC, 2004, p.38).

Portanto, destaca-se a pesquisa como princípio metodológico, pois para o MEC (2004) a educação do campo ocorre tanto nos espaços escolares quanto fora deles, e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, pois está vinculada à realidade dos sujeitos,

realidade que não se limita ao seu espaço geográfico, mas vai além, além do espaço geográfico de suas comunidades e principalmente aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos.

Por fim, os dois últimos princípios dão ênfase a uma educação do campo que pense a educação na relação com o desenvolvimento sustentável a partir das potencialidades do lugar, do território, numa forma de se pensar no coletivo das comunidades desenvolvendo políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo.

Questionemo-nos: sendo um componente curricular, como a geografia pode tecer um diálogo com os princípios pedagógicos aqui expostos?

A geografia quanto ciência do conhecimento do espaço geográfico tem um papel primordial na construção dos saberes institucionalizado através das suas categorias de análises, e uma delas que nos chama atenção na proposta e nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é o território enquanto espaço vivido, além dos princípios pedagógicos que alinham o trabalho a ser desenvolvido na escola com a realidade e potencialidades do lugar de vivência dos sujeitos que são constituídos historicamente.

O território como categoria de análise da geografia tem sido uma abordagem muito presente nas discussões sobre políticas públicas, principalmente quando se referem ao desenvolvimento do espaço rural, assim como no mundo acadêmico nas universidades. Dentre os autores que mais se destacam na geografia sobre o tema está Rogério Haesbaert (2001; 2002; 2004), que concebe uma abordagem do território em suas múltiplas dimensões, seja a partir das relações de poder, relações políticas, relações econômicas, relações com a natureza e relações culturais.

Como disciplina escolar, a geografia contribui na formação de sujeitos reflexivos diante de sua realidade e do mundo em que vivemos, sendo capazes de atuar em sua comunidade de forma emancipatória, quebrando paradigmas ideológicos da classe dominante, como se posiciona o movimento por uma educação do campo.

O espaço geográfico da comunidade Três Unidos traz em seu processo histórico a demarcação de seu espaço territorial marcado pelo trabalho na terra e a luta pela conquista de uma educação emancipatória, pela saúde coletiva e pelo empreendedorismo local. A paisagem do lugar foi sendo construído por meio do trabalho familiar e de subsistência, além da busca por parcerias para a construção de políticas assistencialistas que foram trazidas pelo governo municipal ou estadual, como bolsa família, bolsa floresta, o médico da família, e outros.

Neste sentido a geografia pode e deve contribuir para a construção de um pensamento voltado ao desenvolvimento sustentável, principalmente no que se refere ao espaço rural diante da biodiversidade que nele encontramos e observamos na comunidade Três Unidos, pois a relação de poder se faz presente no papel dos líderes locais e das parceiras institucionais que aí encontramos. Então, por meio da pesquisa e da abordagem da geografia humanística cultural acreditamos ser um dos caminhos a explorar diversos temas relacionados à questão territorial e as territorialidades expressas na afirmação do resgate da cultura Kambeba, na presença de instituições presentes na escola e que ao mesmo tempo procuram fazer um diálogo ambientalista, e que traz consigo as práticas capitalistas da sociedade burguesa e tão combatidas nas concepções de uma educação do campo e indígena.

Na construção destes conceitos materializados na vivência dos sujeitos das comunidades que fazem parte da escola chamamos atenção para os saberes dos professores, que como diz Tardif (2012) não se reduz a função da transmissão dos conhecimentos já institucionalizados, mas sua prática que integra a diferentes saberes que se expressa nas relações ao qual o corpo docente mantém diferentes relações. Então o professor de geografia ao desempenhar o papel de mediador do conhecimento diante das mudanças pelas quais o mundo tem passado nos últimos anos, que é uma mudança na vida social, no trabalho, na economia, na política e em todos os âmbitos da vida do ser humano necessita estar constantemente numa formação continuada.

3.2. A geografia no enfoque humanístico e a Educação do campo: uma possibilidade para o ensino de Geografia na comunidade Três Unidos –AM

A pesquisa nos mostrou uma geografia escolar desenvolvida pelo ensino mediado por tecnologia, com professores mediadores presenciais sem formação específica em geografia, portanto, não tem conhecimento aprofundado neste componente curricular, por possuir formação em outras áreas do conhecimento, assim como desconhecem a concepção de educação do campo. Por meio das conversas e das entrevistas, os cinco professores (no período de 2019 a 2020) não se identificam com o componente curricular de geografia e sempre dão ênfase aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Os professores que elaboram as aulas, no Centro de Mídias, seguem o programa curricular do Estado do Amazonas e utilizam como fonte de pesquisa os livros didáticos, vídeos de documentários, vídeos divulgados nos canais de internet, ou ainda os professores mediadores, presentes no ambiente de aprendizagem utilizam os livros didáticos da biblioteca, que possui um acervo limitado e poucas opções de leitura.

Explorar pedagogicamente o espaço geográfico da comunidade Três Unidos pelos alunos e professores da Escola Estadual Samsung Amazonas é voltar o olhar as múltiplas dimensões do espaço geográfico do mundo rural. E numa proposta de ensinar e aprender geografia no viés humanístico é valorizar o sujeito como agente principal na construção do seu conhecimento.

Tuan (1985, p. 143) enfatiza que a geografia humanística lida com as Humanidades e Ciências Sociais, pois procura entender o mundo humano através do estudo de suas relações com a natureza, do seu comportamento geográfico, assim como os seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

A partir da década de 70 a concepção humanística ou cultural da geografia aparece como tendência ligada ao aumento da insatisfação dos pesquisadores às novas perspectivas, à influência de uma corrente filosófica, a fenomenologia, e ao reforço de atitudes cada vez mais críticas em relação à ciência em geral e às ciências sociais, de acordo com Mendonça e Kozel (2002). Da mesma forma que as outras correntes de pensamento, o humanismo na geografia, foi buscar na obra de Eric Dardel, *L’homme et la Terra*, bases que servem de ponte entre o passado clássico e estas novas tendências, encarada como “libertadora”, e considerada como uma manifestação claramente humanista, segundo Gomes (1996, p. 315). O autor aponta que a modernidade, para os humanistas, é o período que marca a libertação do homem pela descoberta de valores morais e intelectuais. E para melhor compreender o papel das manifestações nesta perspectiva, Gomes (1996) divide em dois matizes, onde a primeira define-se como estudo do espaço vivido, inspirado por certo psicologismo cultural e pela semiologia, e a segunda diz respeito a abordagem que aproxima a fenomenologia e a geografia.

A abordagem do espaço vivido busca seu próprio método, e deve ser compreendido como espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais deste espaço, afirma Gomes (1996, p. 319), dizendo ainda que os geógrafos precisam vivenciar completamente este espaço para interpretá-lo, e cada geógrafo deve ter “sua” região, “seu” espaço, e a proximidade física e afetiva como elementos fundamentais nesta conduta. Por isso o autor afirma que

[...] a ciência geográfica, definida pelo viés do espaço vivido, não tenta criar nem observar regularidades generalizadoras. Seu ponto de partida é, ao contrário, a singularidade e ainda individualidade dos espaços estudados. Ela também não procura avançar resultados prospectivos e normativos, como as ciências ditas racionalistas. Seu objetivo principal é fornecer um quadro interpretativo às realidades vividas espacialmente. A objetividade não provém de regras estritas de

observação, mas do uso possível das diversas interpretações na compreensão do comportamento social dos atores do espaço, por seu contato e por sua participação direta de significações criadas em uma comunidade espacial, o geógrafo torna-se um personagem ativo no próprio desenvolvimento desta comunidade (GOMES, 1996, p. 320).

A importância dada à compreensão do espaço vivido trata exatamente das representações de ordem simbólica que estruturam uma atitude e uma concepção em relação a um espaço de referência. Para Gomes (1996), o mundo vivido é definido pelas experiências fenomenais e pelas comunicações intersubjetivas e tem na fenomenologia de Hegel o caminho construído pela consciência, pois começa pela percepção simples do mundo por parte da consciência “sentidora”, incorpora unidade das determinações do pensamento sendo disseminado no mundo através da universalidade da razão.

Esse olhar a partir da percepção dos sujeitos que vivenciam seu lugar de vivência perpassa pelos princípios da educação do campo e dialoga com a pedagogia do movimento, que parte da análise dos problemas vivenciados por um coletivo e a escola passa a ser o chão da luta de um coletivo por seus direitos, como mencionado no primeiro capítulo sobre a importância da escola.

Neste sentido é importante refletir sobre a possibilidade de ruptura com um ensino de Geografia clássico, em que prevalece a dicotomia: sociedade e natureza e pensar na possibilidade de partirmos de uma abordagem humanista de ciência e de Geografia, em que não existem relações de forma dicotomizada entre o homem e a natureza, mas, uma relação de existência, em que os homens estão encarnados nos seus lugares e paisagens, e se confundem, sendo natureza/homem, homem/natureza. Não seria essa Geografia, que poderia ser pensada para uma educação do campo? Ou mais particularmente, para a comunidade como a de Três Unidos –Am?

3.3. A prática pedagógica do professor de geografia e os saberes espaciais: repensando o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Samsung Amazonas na Comunidade Três Unidos

Pensar na prática pedagógica do professor de geografia e demais componentes curriculares é também pensar na proposta e princípios do projeto político pedagógico da escola. Este documento, ao qual não tivemos acesso, porque ainda está em construção, como nos informou a secretária da escola em estudo, é um documento que deve ser elaborado em conjunto com comunidade escolar e vai definir a identidade da escola e orientar os caminhos traçados para alcançar suas metas e objetivos do ensino e aprendizagem do aluno.

Partindo dos princípios da educação do campo, para se alcançar uma educação emancipatória, é necessário que o ensino mediado por tecnologia e o papel do professor mediador no ambiente de aprendizagem seja repensado para atender as perspectivas de um ensino diferenciado, e que dê ênfase ao aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao componente curricular de geografia é necessário que o professor tenha conhecimento de suas categorias de análise e faça uso de técnicas e da tecnologia para análise da realidade vivenciada pelo aluno, uma vez que o espaço geográfico da comunidade Três Unidos vem sendo construído com o trabalho e luta por direitos a serem assistidos na área da educação, saúde e na assistência social.

Então a geografia tem um papel importante na construção dos saberes espaciais no lugar de vivência. Mas, o que faz da ciência geográfica ser um componente curricular interessante? É comum se ouvir indagações como essa, e ainda, para que estudar geografia? Geralmente pensamos na geografia como um componente curricular que faz a leitura dos mapas, do conhecimento dos lugares em seus aspectos físicos (relevo, clima, vegetação e hidrografia) e aspectos humanos (social e econômico). Mas muito se tem questionado essa importância da geografia escolar.

No fazer pedagógico do professor mediador, Castrogiovanni (2010, p. 11) destaca a importância da alfabetização espacial, entendendo que é importante a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborado dinamicamente pelas sociedades. Mas, o ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço em suas multidimensões.

Como destacamos neste estudo de caso, e não é diferente das demais escolas no Brasil, existe uma grande distância do que se ensina na escola Estadual Samsung do Amazonas com a vida e o cotidiano do aluno. As mudanças na vida dos sujeitos têm ocorrido de forma rápida e constante, principalmente com as consequências que a pandemia Covid-19 nos fez vivenciar. Concordamos com Castrogiovanni (2010, p. 13) ao dizer que tanto a ciência quanto a sociedade passam por mudanças ao longo do tempo, pois as sociedades estão em processo constantes de transformação/(re)construção.

A construção da própria identidade é o lastro para a descentração espaço-temporal do sujeito cidadão. E a construção de identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são suas marcas/ sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção de identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. O homogêneo

não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e trocas, portanto o constante crescimento social do sujeito (CATROGIOVANNI, 2010, p. 13).

Essa busca pela (re)construção da identidade de cada sujeito que o movimento por uma educação do campo enfatiza em seus princípios pedagógicos, e esse reconhecimento, se faz também no espaço da escola. Pois, os saberes construídos na sala de aula se completam com aqueles construídos na família, na produção, na convivência social, na cultura e demais instâncias da sociedade em que o sujeito faz parte. Então, pensar numa escola do campo é pensar numa escola onde seus alunos possam ter condições de optarem sobre o lugar onde vivem como cidadãos, e valorizem as experiências de vida e que possam contribuir para o crescimento coletivo do lugar.

Na comunidade Três Unidos temos um povo que iniciou uma história de resgate as raízes de sua ancestralidade, mas que vive num mundo que é plural, pois vivemos num país que possui uma pluralidade cultural que vem desde o período colonial, o contato com os costumes, hábitos, moda, música, política, economia, fatos sociais que são compartilhados, cada vez mais rápido, por meio das mídias sociais são exemplos de como os sujeitos se relacionam.

É na escola que teremos o encontro de sujeitos de diferentes raças, religiões, crenças e que também está presente na Escola Estadual Samsung Amazonas, quando abre as portas para atender os alunos das comunidades próximas, que são indígenas da etnia Baré, Kambeba e alunos não indígenas. Logo teremos um processo educacional que converge para identidades plurais, mas que pelo contexto, de um ensino mediado por tecnologia, de acordo com a secretária da escola os professores não fazem planejamento e nem ministram aulas, são apenas monitores/mediadores, pois como já descrevemos, as aulas funcionam com vídeo aulas, via CEMEAM, e acontecem de forma modulado, um componente curricular por período, conforme a matriz curricular e carga horária, e cada professor fica responsável por fase ou série do ensino fundamental ou ensino médio.

Neste sentido, como pensar no aluno como sujeito da construção do seu saber? Como tecer um diálogo do ensinar e aprender geografia nas escolas do campo pautadas nos princípios da Educação do Campo dando devida importância ao que destaca Base Nacional Comum Curricular ao componente de geografia e suas competências acerca do trabalho pedagógico do professor neste contexto de mudanças na educação brasileira?

A BNCC é um documento que orienta o ensino básico nas redes de ensino no Brasil, tem caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de acordo com BRASIL (2018).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A Geografia, como disciplina escolar é vista neste documento (BRASIL, 2018, p. 359) como uma oportunidade para se compreender o mundo que se vive, uma vez que este componente aborda as ações humanas construídas nas diferentes sociedades existentes no mundo.

Diante do que regem os princípios pedagógicos da Educação do Campo expostos no Caderno de Subsídios sobre Referências para uma política Nacional Educação do Campo, de 2004, observamos que o componente de Geografia na BNCC (BRASIL, 2018) pode atender aos princípios elencados no Caderno de Subsídios, pois deve ser trabalhado a partir do lugar onde o sujeito vive de forma interdisciplinar e que levem os alunos a resolverem problemas do cotidiano.

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p. 359).

Neste contexto, a ciência Geográfica passa a ter um papel primordial para o sujeito do campo, primeiro, ao destacar aspectos relevantes que caracterizam o mundo atualmente, como aponta Cavalcanti (2008, p. 15) ao levantar alguns aspectos como a globalização, o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e o processo de urbanização. Onde a globalização é vista como um fenômeno que elimina fronteiras entre países de todo o mundo, afeta, o que a autora chama de múltiplos campos, o campo cultural,

tecnológico, social, econômico e outros, mas também um mundo de “desigualdades, com agravamento de alguns problemas (que se tornaram globais), como a exclusão social, as desigualdades socioeconômicas, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego, a contaminação ambiental” (CAVALCANTI, 2008, p. 16).

O mundo atual é mundo de grandes avanços tecnológicos, principalmente na área da comunicação e da informação, presentes na vida cotidiana dos moradores da comunidade Três Unidos, e concordamos com Cavalcanti (2008) quando nos diz que esses avanços permitem a simultaneidade de presenciarmos os fenômenos e acontecimentos em tempo real, além de as pessoas vivenciarem um mundo mais próximo, e provocando familiaridades entre determinados lugares e suas representações.

As características apontadas deste mundo em constantes mudanças e global também chegam até às diferentes realidades do homem do campo, pois a relação da zona rural com a zona urbana é notória quando levantamos questões relacionadas aos impactos ambientais, à luta pela terra, a preservação de lagos e ou da flora e da fauna, de hábitos e costumes presentes na zona rural.

Na comunidade Três Unidos estão muito presente os aspectos da globalização, pois a comunidade por meio do turismo, da pesquisa acadêmica, das relações com agentes sociais internos e externos vem ganhando notoriedade, no Brasil e no exterior como lembrou o morador 1 em suas falas descritas no capítulo dois.

A geografia como disciplina escolar neste contexto da globalização, principalmente ao lidar com a educação do campo e seus princípios, traz uma cobrança maior à importância do fazer pedagógico do professor, pois é necessário que esteja atento a propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades para que o aluno possa compreender a espacialidade atual, e também desenvolver o raciocínio geográfico, onde destacamos os mais apontados por CAVALCANTI (2008, p. 34-35):

- uma atitude indagadora diante da realidade que se observa e se vive cotidianamente;
- uma capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos, em um contexto socioespacial;
- a consideração de que os objetos estudados têm diferentes escalas, ou seja, levar em conta suas inserções locais e globais
- a consideração de que há uma multiplicidade de perspectivas e tipos de conhecimento;
- uma compreensão de que conhecer é construir subjetivamente a realidade;
- uma percepção de que há cada vez mais temas polêmicos (que as coisas não são simples; que sempre há um lado e outro na construção de explicações sobre uma dada realidade);

- uma compreensão de que os fenômenos, os processos e a própria geografia são históricos;
- uma convenção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão constitutiva da realidade.

O desenvolvimento dessas habilidades, do raciocínio geográfico vem a contribuir para se trabalhar uma geografia aliada aos princípios pedagógicos da educação do campo. Concordamos com Cavalcanti (2008, p. 35) que pensar sobre os aspectos metodológicos do ensino da geografia é colocar o aluno como centro e sujeito do processo ensino e aprendizagem, como sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social relacionado com seu contexto social. Logo, olhamos o professor como protagonista de seu fazer pedagógico, tendo o papel de mediador do processo de formação de seu aluno.

O professor, com o papel de mediador do processo de formação do seu aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre sujeitos (alunos) e os objetos de conhecimento; a geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações, procedimentos, constituídos em sua história, é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo. Contribuindo assim para a formação geral (CAVALCANTI, 2008, p. 35).

Este é o papel que necessita ser assumido pelos professores da Escola Estadual Samsung do Amazonas, professores protagonistas do ensinar/aprender geografia, professores que possam conduzir os alunos a um olhar geográfico crítico do seu território e sua territorialidade, diante das parcerias que impõem um ensino nos moldes colonial, pronto e acabado. Pois, diante das dificuldades para fazer uma leitura do mundo, principalmente por meio das categorias de análises do componente de geografia, pensamos como Kimura (2012) que o trabalho do professor se torna mais complexo. Chamando atenção para que tenhamos a consciência de que os conceitos geográficos dão interpretação parcial da realidade e constitui-se parte do fazer-pensar do professor, portanto é importante apropriar-se com rigor desses conhecimentos da ciência geográfica.

Neste sentido, Kimura, comunga com os pensamentos de Paulo Freire, de uma educação dialógica, enfatizando que “o professor encontra na relação dialógica com o aluno um caminho que ofereça pistas com possíveis esclarecimentos sobre as razões de os alunos fazerem uma determinada representação do mundo pouco usual para a geografia” (Kimura, 2012, p. 67). Pensar nesta perspectiva do ensino da geografia escolar nas escolas do campo nos remete pensar numa geografia emancipatória como preconizada nos princípios e nas Diretrizes Curriculares das Escolas do Campo, e enfatizada por Caldart (2000) quando pensa

a educação do campo como um espaço de vida ao se dar o devido valor nos saberes da terra, quando os alunos são colocados como sujeitos de sua história.

Então destacamos o que Kimura (2012, p. 163) nos chama a dar maior importância, enquanto professor de geografia, a necessidade de nos interrogarmos sobre nossas concepções de mundo, de sociedade e de homem, principalmente ao “elaborar as práticas pedagógicas e geográficas, confrontando-as com a realidade que nos cerca, de maneira que esta seja problematizada” com a realidade vivenciada pelo aluno para que as análises possam ser realizadas em diferentes escalas além do lugar.

Neste mundo que é o rural, onde as relações sociais são mais próximas, as decisões acerca da organização social e cultural são coletivas, características que notamos na fala e nas narrativas dos líderes comunitários da Comunidade Três Unidos, os conceitos geográficos a serem explorados numa perspectiva humanística destacamos o lugar, a paisagem e o território na construção do saber geográfico como as categorias nos possibilitam explorar o mundo vivido nas concepções da Educação do Campo.

No viés da Geografia Humanística o “lugar é o espaço que torna familiar ao indivíduo, é o espaço vivido, do experienciado” (CALVACANTI, 2008, p. 89), em outras vertentes vai-se ampliando o conceito para o contexto da globalização, ou do espaço como totalidade no pós-moderno. Na linha de pensamento que colocamos neste estudo de caso tecemos o diálogo pelo conceito de espaço vivido.

Para os sujeitos das comunidades que frequentam a escola na comunidade Três Unidos, poderíamos explorar suas impressões sobre seu cotidiano e sobre a história do lugar onde vivem, fazendo uso de técnicas como o mapa mental (técnica que não foi possível aplicar). Esta técnica nos permite trabalhar a identidade do lugar, a história da construção da paisagem por meio do trabalho e das relações com as instituições parceiras da escola, assim como as questões ambientais do lugar.

Callai (2009, p. 84) dá essa importância ao estudo do lugar mostrando que o mundo é global ao mesmo tempo em que as coisas da vida e as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. Concordamos quando a autora nos diz que essa compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados no âmbito do espaço local. Portanto, para estudar e compreender o lugar significa ter a compreensão do que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais e humanas.

O Espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos, que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/ usufruem o lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo. Compreender o lugar em que se vive, permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem (CALLAI, 2009, p. 84).

É a partir desta compreensão e percepção da dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, sabendo identificar-se e respeitando os diferentes contextos socioculturais que se estabelece entre o sujeito e seu lugar de vivência que a Educação do Campo faz o resgate do homem que habita o campo, seja o ribeirinho, o quilombola, o indígena, e outros. E principalmente no espaço de aprendizagem da Escola Estadual Samsung Amazonas, que é palco de encontro de diferentes sujeitos oriundo das comunidades próximas, a oportunidade se (re) conhecerem, de trabalhar sua identidade e de se auto afirmar de acordo com sua etnia.

A paisagem que se vai construindo no lugar é o trabalho do homem na produção de seu espaço e revela, segundo Callai (2009), a realidade do espaço em um determinado momento do processo em que o espaço é construído na história de vida das pessoas, nas relações sociais que mantem e que estabelecem com a natureza.

O debate sobre paisagem perpassa várias áreas além da geografia e várias formas de se pensar, desde a paisagem urbana e rural, paisagem sonora, podendo ser expressa na arte, na literatura, na música, no real e no imaginário, emergindo na geografia carregada de simbolismo. Na visão da dimensão da percepção a paisagem é a materialização de um instante da sociedade de acordo com Cavalcanti (1998, p. 99) que aponta alguns elementos a serem observados no estudo desta categoria baseada em Santos, como: os níveis diferentes de forças produtivas; sua heterogeneidade a funções sociais diferentes; conjunto de objetos que têm idades diferentes, heranças de diferentes momentos; objeto de mudanças é uma marca do trabalho, das técnicas; entre outros que como Callai (2009, p. 110-111) diz que ela pode ser observada de escalas diferentes e que se apreende o que ela expressa de formas diferenciadas, dependendo da perspectiva do olhar.

Para a construção do conceito de paisagem no ensino de Geografia, concordo com Santos, é importante considerar esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. A partir daí, a análise poderia se encaminhar o entendimento do espaço geográfico, através de sucessivas aproximações do real estudado. Sendo, assim, parece adequada a reflexão sobre esse conceito inserindo elementos como, por exemplo, os sugeridos anteriormente por Santos, desde que não se perca de vista a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e da sua construção (CAVALCANTI, 1998, p. 99).

O professor de Geografia dever estar atento, ao trabalhar esta categoria para que a paisagem seja apreendida no seu todo, como expõe Callai (2009) dizendo que é necessário que seja percebida em seus aspectos parciais. Para tanto, existem diversas técnicas e instrumentos que podem ser utilizados e que devem estar presentes nos trabalhos de Geografia, como a observação direta, a fotografia, o mapa.

Concordamos com Cavalcanti (1998), que para a formação do raciocínio geográfico o conceito de paisagem está em primeiro nível de análise do lugar, pois os dois conceitos estão estreitamente ligados. Pois “é pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação do lugar” (CAVALCANTI, 1998, p. 100).

Estas duas categorias nos remete a observação do espaço geográfico construído pelo homem em suas diferentes escalas e a partir daí serem tecidas as inúmeras formas de análises que professor e aluno podem desenvolver no fazer e aprender geografia. Mas, as relações espaciais em diferentes escalas não se restringem somente ao sujeito ou a pequenos grupos, ou comunidades, e tanto no espaço local, como em nível de escalas maiores, existem sujeitos que irão exercer influência sobre os espaços, seja politicamente, na intenção de transformar a paisagem dos lugares. Neste sentido, essas ações diretamente ligadas à transformação do espaço podem ser analisadas sobre a ótica da categoria do território e suas múltiplas interpretações.

Então, estudar a paisagem da Comunidade Três Unidos é entender a ação dos sujeitos que estão frente à liderança do lugar, o papel dos parceiros na construção dos instrumentos institucionais a serviço do coletivo presente, e principalmente buscar entender as relações de poder que se instituíram na escola e na comunidade.

A categoria território na Geografia escolar está presente em diversos conteúdos da matriz curricular tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Bernardo Fernandes traz o conceito de território voltado as diferentes dimensões do espaço geográfico a serem trabalhados na Educação do Campo, chamando atenção para as diferentes concepções ao longo da história.

Em suas diferentes concepções, o território sempre foi estudado a partir das relações de poder, desde o Estado ao capital, desde diferentes sujeitos, instituições e relações. Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania. Quando nos referimos ao território em sua escalaridade, ou seja, em suas diversas escalas geográficas, como espaço de governança de um país,

de um estado ou de um município, o sentido político da soberania pode ser explicitado pela autonomia dos governos e na tomada de decisões. Quando nos referimos ao território como propriedade particular, individual ou comunitária o sentido político de soberania pode ser explicitado pela autonomia de seus proprietários na tomada de decisões a respeito do desenvolvimento destes territórios (FERNANDES, 2009, p. 57-58).

Esta multidimensionalidade expressa por Fernandes (2009) observa-se no processo histórico da comunidade Três Unidos, desde a demarcação do espaço geográfico como na forma de governança que este espaço possui, por uma liderança comunitária e a relação com outras instâncias do setor público do município e estado. Então, podemos dizer que o território para além de ser apontado para a constituição das relações de poder do Estado, como nos afirma Cavalcanti (2008, p. 53) “tem a ver com uma problemática relacional de indivíduos e seus lugares de práticas, que resulta em formas espaciais, compostas de tessituras, nós e redes” presente no âmbito social, político e econômico da sociedade.

Portanto, essa análise nos leva a pensar no contexto das sociedades multiculturais, mas também nos remete a fazer uma leitura do território na construção do espaço geográfico, como aponta Haesbaert (2008) ao mostrar que para as sociedades tradicionais essa construção material (que ele denomina de funcional) é tida como abrigo e base de recursos marcando sua identificação e artefatos simbólicos fundamentais à manutenção de sua cultura, enquanto na sociedade moderna vigorava a funcionalidade de “enclausuramento disciplinar”, da construção da identidade (que para o autor está presente no individual, mais do que em grupo). E recentemente, na chamada sociedade pós-moderna, “vigora o controle da mobilidade, dos fluxos (rede) e, conseqüentemente, das conexões – o território passa então, gradativamente, de um território mais “zonal” ou de controle de áreas para um “território-rede” ou controle de redes” (HAESBAERT, 2008, p. 23).

Neste sentido, a Escola Estadual Samsung Amazonas, por meio de sua teia de relações colocou a comunidade Três Unidos no contexto de uma sociedade pós-moderna, pois foi através da escola que a Fundação Amazônia Sustentável e seus parceiros nacionais e internacionais inseriram a comunidade nos diversos projetos e programas voltados ao empreendedorismo, saúde e educação. A comunidade tornou-se visível aos pesquisadores por meio do projeto de intercâmbio com outros países. Além de que os líderes comunitários buscam essa visibilidade com o resgate de seus costumes ancestrais, investindo no turismo, na produção artesanal para o comércio e o fluxo de visitantes na comunidade tornam-se cada vez maior, ou pela escola ou pelos moradores da comunidade que têm uma relação campo/cidade muito intensa por meio do comércio de produtos a varejo, eletrônicos, eletrodomésticos e

outros. Uma comunidade que torna sua relação social cada vez maior na medida em que o contato com outras culturas vai além do seu território de vivência, seja pelo processo de globalização presente nos hábitos e costumes dos moradores do lugar, seja pelo contato direto com outras comunidades e a cidade, e por meio de suas atividades econômicas.

Assim, de acordo com Cavalcanti (2008, p. 54), “a constituição do território, como relação social projetada no espaço pode dar-se por longo tempo ou por apenas poucos minutos, tornando-o regular ou periódico, estável ou instável, flexível ou inflexível”. E deve ser trabalhado no processo de ensino levando em consideração o que os alunos pensam sobre o território. E realmente, como aponta a autora, o conceito de território está presente na prática cotidiana dos jovens e crianças, nas brincadeiras, nas ruas, nos espaços públicos e mesmo nos lugares privados, e suas práticas tomam uma dinâmica que requer definições territoriais.

É necessário trabalhar com esse conceito no ensino, dispondo de instrumentos teóricos para reflexão a respeito dos diferentes territórios dos quais os alunos fazem parte, nos quais eles constroem seu cotidiano, individualmente ou em grupos, não para afirmar territórios individuais, não para privilegiá-los, mas que para os alunos possam democraticamente, participando na constituição de territórios da sociedade de que fazem parte, e para que compreendam os conflitos territoriais de pequena e grande escalas (regionais, mundiais), que caracterizam a sociedade (CAVALCANTI, 2008, p. 55).

Numa escola como a Escola Estadual Samsung Amazonas, que é um espaço de encontro de diferentes etnias, costumes, mas que vivenciam o mesmo contexto social é importante saber quem são os alunos que nós professores temos em nossas salas de aulas, pois cada um tem sua peculiaridade, e é preciso “levar em consideração as identidades e diferenças dos alunos que vão encontrar-se na confluência dos significados e representações”, Kimura (2012, p. 163), do fazer-pensar geografia.

Os conceitos, em Geografia, devem ser trabalhados de forma que nos aproxime o máximo das relações socioespaciais que existem no espaço geográfico, como bem destaca Trindade (2017) quando afirma que esses conceitos são formulados para explicar fenômenos, e situações que existem de fato na realidade. Portanto, enfatiza que a função do professor é intermediar esse processo, assim como propor atividades e questionamentos significativos que ajudem os alunos a aprenderem conteúdos geográficos com uso dos conceitos.

No contexto da Educação do Campo, o trabalho do professor que atua nas escolas do campo, nas diferentes ruralidades que encontramos no mundo, no Brasil e no Amazonas é de grande importância desenvolver em seus alunos o reconhecimento de sua identidade, seu

empoderamento no que se refere à apropriação de sua territorialidade, como sujeito de sua história, presente na luta dos indígenas da comunidade Três Unidos, portanto, importante de ser trabalhado na escola.

Porém, o professor e a professora das escolas do campo devem se reconhecer parte do lugar onde a escola está inserida. Em nosso estudo de caso, observamos esse distanciamento, pois os professores que trabalham na escola Estadual Samsung Amazonas são oriundos do espaço urbano, nos finais de semana, feriados e quando as aulas são suspensas voltam para suas casas, deixam o trabalho na comunidade para estarem junto a seus familiares. Percebemos o conflito que esses professores passam, principalmente quando em seus depoimentos colhidos configuram em alguns a necessidade do trabalho, mas não o prazer de estar no ambiente que é marcado mundo da zona rural, pelas exigências feitas pelos líderes comunitários e pelas dificuldades que enfrentam para estar na escola.

Percebemos, também, a dificuldade que alguns professores encontram de manter o diálogo com os sujeitos da comunidade, restringindo-se somente aos alunos que frequentam a escola e raramente quando a escola promove um evento que contam com a presença de pais e comunitários. Esse distanciamento é percebido e foi comentado pelo morador 1, quando se mostrou insatisfeito com o trabalho dos professores, pois para ele a escola deveria planejar em reunião com todos sobre o que é importante ensinar na escola para seus filhos.

A Escola Estadual Samsung do Amazonas possui um laboratório natural para que as categorias de análise da geografia (lugar, território e paisagem) possam ser trabalhadas de forma que venha contribuir na formação de conceitos, leitura de mundo, busca de soluções para os problemas locais no âmbito social e econômico do povo que a habita a comunidade. Uma vez que o grupo familiar criou meios para fundar a comunidade visando resgatar sua história, seus costumes, sua ancestralidade, e a escola é o lugar para se trabalhar a interculturalidade, pois é na escola que se dá o encontro de diferentes sujeitos. Para Candau (2008, p. 22) trabalhar na escola a perspectiva de interculturalidade, propõe um multiculturalismo aberto e interativo, em que considera mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralista e inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

A partir do momento em que o grupo se identifica como povo Kambeba, pode-se ver uma comunidade em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução como afirma Candau (2008, p. 22), enfatizando que cada cultura tem suas raízes, mas que são históricas e dinâmicas. E podemos notar nas políticas de identidade que se faz presente na

comunidade Três Unidos em sua produção de artesanato, no alimento, na música, nas apresentações turísticas e nas suas relações sociais, mas que ao mesmo tempo precisam se ver diante do processo da globalização e em sua relação com outros grupos étnicos.

Portanto, a Geografia Humanística, por dar ênfase ao espaço vivido trazendo a discussão acerca do território, paisagem e lugar como categorias de análise, “tenta especificamente entender como as atividades e os fenômenos geográficos revelam a qualidade da conscientização humana” (TUAN, 1985, p. 146), e vai dar destaque aos sentimentos, valores, significados, símbolos, aos grupos e comunidades, sempre levando em consideração o lugar de vivência dos sujeitos. Uma geografia escolar na abordagem Humanística na Escola Estadual Samsung Amazonas pode contribuir para a formação de sujeitos mais reflexivos e críticos diante da realidade que levantamos no estudo de caso.

É necessário, certamente, ser trabalhado com os alunos da escola uma consciência emancipatória no sentido de olhar o seu lugar, participar dessa construção da paisagem caracterizando-o com sua identidade e suas raízes pela qual é o maior interesse do grupo ao se auto afirmar Kambeba. Diante dos pontos que foram levantados na pesquisa e que devem ser revistos pelo grupo, está o caso das parcerias, nas teias de relações que foram firmadas para o existir da Escola Estadual Samsung do Amazonas. Numa relação de poder a escola traz o nome da empresa que patrocinou sua construção, e por que não um nome indígena, como a exemplo da escola municipal de séries iniciais do ensino fundamental? Que potencialidades, além do turismo via Empresa Ibero Star, a comunidade pode explorar?

Neste olhar a parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, que disponibiliza uma educação midiática para os sujeitos do campo, não condiz com a realidade dos alunos, nem da leva em consideração os saberes locais. Então, é necessária uma escola do/no campo que tenha realmente uma educação do campo que é dos rios e da floresta. E promover uma educação com os princípios da Educação do Campo é pensar no educando diante de sua realidade, é promover aos professores formação continuada que venham a compartilhar o conhecimento sobre esta modalidade de ensino, sobre as metodologias que venham promover uma formação integral e que atenda as especificidades de cada escola localizada em comunidades indígenas, ribeirinhas ou quilombolas, tarefa esta que cabe a Secretaria de Estado de Educação promover a formação e a implementação de um projeto exclusivo para as escolas do campo no âmbito de sua responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE COLHEMOS PARA PLANTAR

Iniciamos uma jornada em busca de tecer o conhecimento sobre a Educação do Campo para verificar o entrelaçamento dos saberes da Geografia como disciplina escolar, pensando no mundo rural do Amazonas na perspectiva da geografia humanística. Uma jornada que se deu por meio de um estudo de caso na Escola Samsung Amazonas, localizada na comunidade Três Unidos, Rio Cuieiras/Manaus/Amazonas.

Ao iniciar esta jornada, conectamos a origem do Movimento Por Uma Educação do Campo, seus conceitos e seus princípios com a realidade do mundo rural do Estado Amazonas. Percorrendo rios, florestas e terras amazônicas, conhecemos a diversidade étnica do mundo rural que é composta por indígenas, em sua maioria, quilombolas, ribeirinhos que se identificam de acordo com suas atividades no seu espaço geográfico, seja como agricultor, pescador, mateiro, extrativista e outros.

A importância da escola neste mundo que é dos rios, da floresta e da terra é primordial para a emancipação social dos sujeitos que aí habitam, pois é na escola que tecemos conhecimentos e aprendemos a conviver com a diversidade que temos no Amazonas. Porém, a maioria das escolas do campo no Amazonas ainda é impregnada com as características de uma concepção de escola rural, aquela que se veste com as características da escola urbana, onde o rural ainda é o mundo do ócio, do atraso e invisível às políticas públicas, difere da concepção de uma escola do campo que se caracteriza por uma educação que orienta suas práticas pedagógicas na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, e critica o conhecimento pronto e acabado da classe dominante, de acordo com Caldart (2009).

Nesta concepção de educação do campo, que se caracteriza por uma educação popular, é possível pensar-fazer-aprender geografia, “sim”! E pelo viés da geografia humanística destacamos o lugar, a paisagem e o território como as categorias de análise que mais se aproximam dos princípios pedagógicos da Educação do Campo, pois possibilita uma análise do espaço vivido nas suas múltiplas dimensões e territorialidades.

Das 53 escolas estaduais do campo reconhecidas pela Coordenação Estadual de Educação do Campo do Amazonas/SEDUC no estado, a Escola Estadual Samsung Amazonas nos levou a fazer uma leitura de uma realidade muito discutida nos seminários do Comitê Estadual da Educação do Campo do Amazonas, que é a precariedade dos recursos humanos e materiais presente nessas escolas, a falta de políticas públicas que possam fortalecer a

concepção de uma escola que atenda as especificidades de cada comunidade, de oferecer uma educação de qualidade que fortaleça o empoderamento do homem do campo.

Conhecemos a estrutura física da escola em estudo, os recursos que dispõe ao professor para atender os alunos da comunidade Três Unidos e demais comunidades em seu entorno. A escola possui seu registro como escola rural, mas sua prática pedagógica não atende os princípios pedagógicos de uma Educação do Campo, preconizados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, nem se caracteriza como uma escola indígena diante das diretrizes para uma educação escolar indígena.

Questionamo-nos: se a proposta pedagógica da Educação do Campo, proposta nas Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, condiz com as realidades das escolas do campo no Estado do Amazonas e atende a diversidade de sujeitos e suas especificidades? A resposta, com base na Escola Estadual Samsung Amazonas, é não! Pois, a modalidade de ensino que a escola dispõe para os alunos se distancia muito das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, assim como da realidade da comunidade escolar. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio a modalidade de ensino mediado por tecnologia não contribui para o fortalecimento de uma educação que atenda uma educação diferenciada, nem os princípios da educação do campo, muito menos a intencionalidade de um trabalho intercultural como destacado na fala dos representantes da liderança da comunidade.

Consideramos os professores da escola em estudo como agentes passivos no processo ensino e aprendizagem, pois através dos círculos de conversa, na única visita que foi possível fazer, é notório que o fazer pedagógico centraliza-se nas aulas transmitidas pelo Centro de Mídias do Amazonas, e o papel dos professores mediadores concentra-se em acompanhar as aulas televisionadas, e ou quando não conseguem o sinal do satélite, em outro momento repassar as aulas gravadas.

No contexto em que se encontra a Escola Estadual Samsung Amazonas, poderia atender os princípios pedagógicos da Educação do Campo, pois, além da estrutura física, existe por parte dos fundadores da comunidade a intenção de que a escola atenda com uma educação que valorize sua cultura, suas lutas e sua realidade. São intenções que vão à contramão com os interesses das forças dominantes presente na escola.

Referimo-nos à teia de relações que a escola possui, inicialmente tecida pela organização não governamental, Fundação Amazônia Sustentável, que possibilitou a construção do prédio da escola, padrão de todas as escolas construídas nas áreas de proteção

ambiental, em núcleos de conservação ambiental. Os núcleos em nossa análise são uma forma de captação de recursos financeiros, recursos justificados em vários projetos voltados ao empreendedorismo, educação e saúde ribeirinha que são desenvolvidos desde sua fundação em 2008. Porém, o dia a dia do professor na escola está na relação entre seus pares e os alunos que chegam e vão todos os dias para suas casas ou comunidade. Quanto aos recursos, para além da TV, para atender a modalidade de ensino mediado por tecnologia, tudo é restrito, e acabam enfrentado as mesmas dificuldades que as demais escolas do campo do Amazonas.

O Núcleo de Conservação e Sustentabilidade Assy Manana (Estrela Brilhante), como é chamado pela instituição Fundação Amazônia Sustentável, na área territorial da comunidade Três Unidos, possui sua política de administração do núcleo e da escola baseados na sua missão que é contribuir para conservação ambiental da Amazônia com seus projetos de valorização da floresta em pé e sua biodiversidade. Levantamos uma crítica relacionada a este contexto, pois notamos que a escola foi instalada na comunidade sendo patrocinada por uma empresa coreana, a Samsung e uma de suas exigências para ser mantenedora da escola foi dar o nome da empresa à escola, descaracterizando as nomenclaturas indígenas, visto que a comunidade é uma comunidade indígena, da etnia Kambeba. Os inúmeros projetos desenvolvidos pela organização não governamental são realizados sem nenhuma relação com o projeto político pedagógico da escola que é administrada pela equipe gestora da SEDUC/AM.

Este diálogo entre os gestores (gestor do núcleo da FAS e gestor da escola pela SEDUC/AM) não existe, pois os objetivos das instituições estão aos nossos olhares distantes da necessidade e do que seria uma escola do campo ou indígena. Pensamos na possibilidade dos projetos desenvolvidos pela FAS tornarem-se parte do projeto político pedagógico da escola e através desses explorar a realidade vivenciada pelos alunos de forma interdisciplinar pelos professores.

Então, no contexto em que a escola está inserida é propício ensinar/aprender geografia, pois diante do laboratório natural e das relações sociais que identificamos neste espaço geográfico, da construção do processo histórico do grupo indígena que se instalou e criou possibilidades para desenvolver o lugar buscando, através do poder público, instituições não governamentais, FUNAI, e outros órgãos da sociedade, melhorias que foram modificando a paisagem do lugar e gerando renda através de diversas atividades econômicas, como o turismo local, agricultura, artesanato e início do pequeno comércio local. Essas características poderiam ser exploradas de forma interdisciplinar com os professores da escola e com um

diálogo com os professores e alunos da Escola Municipal Kanata T-Ykua, e uma possível continuidade dos trabalhos voltados a interculturalidade desenvolvidos pelos professores desta escola. Porém, o ensino de geografia desenvolvido nesta escola não se articula com os saberes (cotidiano/cultural) da geografia ou os saberes espaciais apreendidos pelos sujeitos do campo, respondendo ao segundo questionamento da pesquisa.

O primeiro problema que foi constatado é a falta de professores presencial de geografia que possa planejar as aulas, tecendo um diálogo com a realidade da comunidade, um segundo problema é a forma de ensino mediado por tecnologia, esse não condiz com os princípios pedagógicos da Educação do Campo, e por fim não temos uma comunidade escolar que tenha definido os princípios de uma escola do campo, e ou uma escola indígena, para a partir daí, serem implementados mecanismos que venham a evidenciar a peculiaridade do lugar e dos alunos que fazem parte da comunidade escolar. Vale lembrar que a Escola Estadual Samsung Amazonas, não atende um público exclusivamente indígena, mas também ribeirinhos não indígenas.

Destarte, evidenciamos a importância do componente curricular de geografia no universo do pluralismo cultural, tão presente na comunidade Três Unidos, sendo uma temática atual, mas como aponta Kimura (2012), vem sendo posto a ser trabalhado na geografia desde os PCNs, e mantido na Base Nacional Comum Curricular, como multiculturalismo, tema vinculado a uma política de reconhecimento de minorias sociais, mas que antes de tudo é uma relação ou um posicionamento vinculado a uma questão política, um processo de descolonização de novas identidades. Sendo para Candau (2008), na perspectiva propositiva, o multiculturalismo é uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social. Neste sentido a escola necessita de um projeto político-cultural, que para Candau é um modo de se trabalhar as relações culturais de uma determinada sociedade.

Um ensino de Geografia que possa desenvolver o raciocínio geográfico, onde o aluno possa compreender seu espaço geográfico em toda sua dinâmica histórica, social, política e econômica pode possibilitar essa construção de alteridade e identidade cultural nos alunos da Escola Estadual Samsung Amazonas, ou seja, reconhecer as diferenças e identidades culturais dos sujeitos que fazem parte do ambiente de aprendizagem, caracterizando-se pela intenção de tornar significativos os conteúdos para que se possa compreender a espacialidade por meio da análise das categorias geográficas, que para Callai, (2013, p.44) é o caminho estabelecido para analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo, para os problemas

que a sociedade apresenta, assim como no lugar onde esse aluno está inserido, como campo da educação do campo.

Por fim, a função da escola do campo, é uma função social, entendendo que seu papel está no seu trabalho político pedagógico oferecido a sua comunidade escolar, pensada no sujeito, na sua realidade e com as questões atuais que o mundo vive. Neste sentido, voltamos a pensar no conceito da Educação do Campo que surgiu sendo colocado na roda da história como um conceito diferente, mas de disputa entre os ruralistas do agronegócio e da classe dos trabalhadores do campo da agroecologia ou da agricultura camponesa no embate ao avanço do capitalismo, que divide classes sociais e também de disputa entre a burguesia e o proletariado.

O Movimento Social Por uma Educação do Campo nasce da luta pela terra, que nasce do sujeito do campo e tem suas raízes numa educação emancipatória com a participação coletiva das pessoas, opondo-se a uma educação rural no molde urbano. Neste sentido, no Amazonas a tarefa das escolas do campo ainda não cumpre seu papel social por vários motivos que podemos elencar: a falta de uma política pública voltada ao olhar pedagógico e a formação do professor que trabalha nestas escolas; falta reconhecimento das escolas e dos profissionais acerca da concepção da Educação do Campo; falta de um trabalho que seja orientado pela Secretaria de Educação e sua Coordenação de Estadual de Educação do Campo e tenha acompanhamento e por fim que seja definido que educação se quer para cada especificidade que temos no espaço territorial do Amazonas. Temos pequenos avanços, mas muito a ser feito pelas escolas do campo localizados nos diversos contextos do nosso estado.

E na Escola Estadual Samsung, definir no projeto político pedagógico da escola os princípios pedagógicos da educação do campo é uma das possibilidades para resgatar a intencionalidade de se ter uma escola diferenciada, que venha a explorar as potencialidades do lugar, pois com toda sua estrutura, criar sua identidade na especificidade de uma escola indígena, inserida numa comunidade que possui uma construção histórica de lutas sociais e conquistas para trazer o desenvolvimento econômico e social para os moradores mantendo suas tradições e ancestralidade, é uma tarefa da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.

E termino com a citação de Kimura (2012, p. 180) ao falar da importância do ensino de Geografia na busca de levar o aluno a compreender a perspectivas dos movimentos sociais que são construídos e vividos cotidianamente pelos seus atores sociais e por onde perpassa o papel do professor.

O professor de Geografia que busca mediar o diálogo dos alunos com a realidade pode ajudá-los a compreender o significado dos movimentos sociais. Eles podem significar contestação para um lado e luta para outro lado, se se considerarem a sociedade organizada como um todo e os atores desses movimentos (KIMURA, 2012, p. 180).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, André Vidal. **Introdução a Sociologia da Amazônia**. Manaus: EDUA; Valer, 2003.

ARROYO, Miguel González. CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil Pereira. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br>. Acesso em: 23 de mar. 2020.

BOMFIM. Natanael Reis. Representações e território: conceitos em reflexão. In: BOMFIM, Natanael Reis. ROCHA. Lurdes Bertol (Org.). **As representações na geografia**. Ilhéus: Editus, 2012. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/as_representacoes_na_geografia.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: 2007.

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

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CATROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CATROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CRUZ, Manuel de Jesus Masulo *et al.* “**O pessoal aqui não gosta de ficar liso**”: a reprodução do modo de vida camponês no Médio Rio Solimões – Tefé/AM. Manaus: Mimeo, 2018.

DANTAS, Aldo. HORTÊNCIO, Tássia. **Introdução a Ciência Geográfica**. Natal: EDUFRN, 2011.

FAS - Fundação Amazonas Sustentável. **Relatório de Gestão 2008**. Manaus/AM. Disponível em: <https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2020/03/Projeto-Relat%C3%B3rio-2008-FAS.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo – políticas públicas**. Brasília, INCRA; MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. FOERSTE, Erineu. CALIARI, Rogério. (Org.). **Educação do**

Campo: Povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra e sustentabilidade. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Molina Castagna. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GHEDIN, Evandro. Prefácio. In: LOPES, Sérgio Luiz. (Org.). **Práticas educativas na educação do campo:** desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HABERMAS, J. A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**. Madrid: Cátedra, 1987.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Álvaro et al (Org.). **A emergência da multiterritorialidade:** A ressignificação da relação do humano com o espaço. Canoas, Porto Alegre: Ed. Ulbra, Editora da Ufrgs, 2008.

HAESBAERT, Rogério. O binômio território-rede e seu significado político-cultural; Fim dos territórios, das regiões, dos lugares? In: HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HECK, Egon. LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. Dossiê Amazônia Brasileira I. **Revista eletrônica Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, abril/2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000100015>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

HENRIQUES, Ricardo. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECAD, 2007.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Revista Território**, v. 2, n. 3, p. 77-85, 1997.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações do cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino Básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2012.

MATIAS, Vandeir Robson da Silva. Abordagem teórica-metodológica da geografia escolar e cotidiano: elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem. **Caminhos de Geografia**, v. 9, n. 26, p. 175-183, Ju/2008.

MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

MELO, André de Oliveira. **Pedagogia da Alternância no Amazonas**: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das águas. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

MOLINA, M.C E MARTINS, M.F.A. **Caminhos da Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/Texto_5_Grupo_1_-_3_Encontro_Da_raiz_a_flor.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr/2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALOMINO, Cristabell López; SILVA, Cristhian Teófilo da. Migração e mobilidade indígena transfronteiriça em perspectiva comparada: Do Alto Solimões ao Oiapoque. **Revista Periplos**, v. 2, p. 112-139, 2018.

PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogia da Alternância**: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Isabel Brasil Pereira. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Suelen de Leal. FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. O campo e o território nas políticas de desenvolvimento. In: FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. FERREIRA, Enéas Rente (Org.). **Estudos Agrários: conceitos e práticas**. Rio Claro: IGCE/UNESP – Pós Graduação em Geografia, 2009.

SAMSUNG DO BRASIL. **História da empresa Samsung do Brasil**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/samsung/>. Acesso em: 11/07/2021

SIQUEIRA, D. E.; OSÓRIO, R. O Conceito de Rural. In: Norma Giarracca. (Org.). **Una Nueva Ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: Clacso, 2001, v. 1, p. 67-79. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929012130/5osorio.pdf>URL. Acesso: 22 de fev. 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil Pereira. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TRINDADE, Gilmar Alves. Aplicação dos conceitos geográficos no ensino fundamental e médio. In: TRINDADE, Gilmar Alves. **Geografia e Ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1985.

VIANA, Virgílio. **Caderno Indígenas na Amazônia: Juventudes indígenas do baixo Rio Negro**. Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2020. Disponível em: https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2020/07/caderno_juventudes_indigenas_volume1_2.4-1.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2021.