

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37606>

Formação de professores(as) da Pedagogia do Campo no Amazonas: percurso entre desafios e possibilidades

Teacher education in Rural Pedagogy in the Amazon: a pathway through challenges and possibilities

Formación docente en Pedagogía del Campo en la Amazonía: trayectoria entre desafíos y posibilidades

Aline do Socorro de Souza Rodrigues¹

Universidade do Estado do Amazonas; Doutoranda em Educação na Amazônia.
<https://orcid.org/0000-0002-0866-3218>

Lucinete Gadelha da Costa²

Universidade do Estado do Amazonas; Docente adjunta.
<https://orcid.org/0000-0002-2433-123X>

Resumo: A formação de professores(as) para atuarem em escolas situadas em contextos do campo, das águas e das florestas na(s) Amazônia(s) tem sido marcada por disputas políticas, tensionamentos epistemológicos e experiências que desafiam modelos convencionais de docência. Este artigo resulta de um recorte de dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA) e tem como objetivo analisar os desafios atravessados e as possibilidades construídas no processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, no município de Maués-AM. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, com dados construídos por meio de

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professoras/es para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Mestra em Educação Universidade Federal do Amazonas; Docente adjunta da Universidade do Estado do Amazonas; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professoras/es para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA).

observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso. Os principais desafios identificados dizem respeito à compreensão da proposta político-pedagógica, às limitações estruturais e à força de modelos formativos hegemônicos que incidem sobre os percursos dos(as) graduandos(as). Por outro lado, a experiência formativa em Maués revelou possibilidades ancoradas no protagonismo dos(as) graduandos(as), na construção coletiva dos tempos e espaços de Alternância e na articulação entre os saberes comunitários e os processos acadêmicos. Conclui-se que essa experiência formativa contribui para a construção de trajetórias docentes situadas, politizadas e dialogadas com os modos de vida e saberes produzidos pelos sujeitos e comunidades amazônicas.

Palavras-chave: formação de professores(as); pedagogia do campo; educação do campo, das águas e das florestas; alternância pedagógica; contexto amazônico.

Abstract: *Teacher education for working in schools located in rural, riverine, and forest contexts in the Amazon has been marked by political disputes, epistemological tensions, and experiences that challenge conventional models of teaching. This article derives from a section of a master's dissertation developed within the Graduate Program in Education at the State University of Amazonas (PPGED/UEA) and aims to analyze the challenges encountered and the possibilities built in the process of initial teacher education within the Rural Education degree program (Licenciatura em Pedagogia do Campo) in the municipality of Maués, Amazonas. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, with data constructed through participant observation, semi-structured interviews, and documentary analysis of the Course Pedagogical Project. The main challenges identified relate to the understanding of the political-pedagogical proposal, structural limitations, and the influence of hegemonic training models on students' trajectories. On the other hand, the educational experience in Maués revealed possibilities grounded in students' protagonism, in the collective construction of alternating times and spaces, and in the articulation between community knowledge and academic processes. It is concluded that this educational experience contributes to the construction*

of situated, politicized teaching trajectories, in dialogue with the ways of life and knowledge produced by Amazonian subjects and communities.

Keywords: *teacher education; rural education; education in rural, riverine and forest contexts; pedagogical alternation; amazonian context.*

Resumen: *La formación de profesores(as) para actuar en escuelas situadas en contextos rurales, fluviales y forestales en la Amazonía ha estado marcada por disputas políticas, tensiones epistemológicas y experiencias que desafían los modelos convencionales de enseñanza. Este artículo deriva de un recorte de una disertación de maestría desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Amazonas (PPGED/UEA) y tiene como objetivo analizar los desafíos enfrentados y las posibilidades construidas en el proceso de formación inicial en la carrera de Educación del Campo (Licenciatura en Pedagogía del Campo), en el municipio de Maués, Amazonas. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo, con datos contruidos a partir de la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental del Proyecto Pedagógico del Curso. Los principales desafíos identificados se relacionan con la comprensión de la propuesta político-pedagógica, las limitaciones estructurales y la influencia de modelos formativos hegemónicos en las trayectorias de los(as) estudiantes. Por otro lado, la experiencia formativa en Maués reveló posibilidades ancladas en el protagonismo de los(as) estudiantes, en la construcción colectiva de los tiempos y espacios de Alternancia y en la articulación entre los saberes comunitarios y los procesos académicos. Se concluye que esta experiencia formativa contribuye a la construcción de trayectorias docentes situadas, politizadas y en diálogo con los modos de vida y los saberes producidos por los sujetos y comunidades amazónicas.*

Palabras clave: *formación de profesores(as); educación del campo; educación en contextos rurales, fluviales y forestales; alternancia pedagógica; contexto amazónico.*

Recebido em 04 de agosto de 2025

Aceito em 23 de março de 2026

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores(as) revela tensões entre políticas nacionais uniformizadoras e realidades socioterritoriais diversas. Entre os séculos XX e XXI, a temática ganhou centralidade nas esferas governamentais e instituições de ensino, por constituir-se como campo atravessado por desigualdades regionais, disputas epistemológicas e lacunas políticas. Essas agendas vêm sendo impulsionadas pelas reivindicações dos movimentos sociais e coletivos docentes, que denunciam o caráter excludente da educação e, por meio de processos de resistência, lutam pelo resgate de uma educação emancipadora (Costa, 2019, 2021; Rodrigues, 2023). Os diálogos nesses movimentos expressam formas de participação social, atuando como instrumentos de luta por uma educação dialógica e transformadora (Freire, 2021).

Ao ser situada no contexto amazônico, a formação docente adquire contornos ainda mais complexos, atravessados por especificidades culturais, sociais e ambientais que marcam os territórios dos campos, das águas e das florestas. Por essa razão, as lutas dos movimentos sociais emergem como formas de resistência às políticas educacionais hegemônicas, que desconsideram os saberes, as memórias e as identidades dos sujeitos amazônicos (Arroyo; Caldart; Molina, 2011; Vasconcelos, 2017; UEA, 2020).

Esses sujeitos, como agricultores(as) familiares, pescadores(as), extrativistas, ribeirinhos(as), seringueiros(as), povos indígenas e quilombolas, têm suas vidas entrelaçadas a saberes ancestrais, modos de produção locais e à luta por direitos territoriais

e educativos. São, sobretudo coletivos e históricos, cujas trajetórias imprimem resistências e (re)existências no enfrentamento das desigualdades e na defesa de práticas educativas emancipadoras.

Historicamente, os currículos dos cursos de formação de professores(as) mantiveram-se centrados em uma lógica urbana, apresentando pouca ou nenhuma relação com a realidade das populações do campo, das águas e das florestas. Esse quadro excludente aponta a necessidade de propostas curriculares que dialoguem com a diversidade sociocultural, os saberes tradicionais e as experiências locais, fortalecendo a identidade e o pertencimento (Cavalcante, 2010; Vasconcelos; Albarado, 2020).

Nesse cenário, a Educação do Campo se afirma como projeto de sociedade que reivindica uma educação contextualizada, crítica e emancipatória, fundamentada na valorização dos saberes locais (Caldart, 2008). Ao propor romper com lógicas educacionais tradicionalmente urbanas, essa perspectiva busca consolidar trajetórias formativas alinhadas às realidades amazônicas, potencializando a práxis e o compromisso social docente. Por isso, ao falar de formação, busca-se compreendê-la como um processo permanente, com princípios centrados na práxis e no diálogo reflexivo-crítico, no âmbito da coletividade, comprometido com a valorização dos saberes, memórias e processos identitários de professores(as) e estudantes. Em concordância com Freire (2013), a formação precisa possibilitar ao professor refletir criticamente sobre sua prática e sobre o que ensina.

Em diálogo com essa concepção, a Licenciatura em Pedagogia do Campo ofertada no Núcleo de Ensino Superior de Maués (NESMAU), sob responsabilidade da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), constitui a primeira turma com esse enfoque no estado. A proposta formativa adota uma perspectiva contra-

hegemônica, que possibilita a compreensão da educação em territórios constituídos pelo campo, pelas águas e pelas florestas. Nesse espaço, fortalece-se coletivamente a consciência crítica e o compromisso na construção de práticas educativas que dialoguem com os saberes tradicionais e as especificidades dos sujeitos amazônidas (UEA, 2020; Rodrigues, 2023).

Diante disso, este artigo consiste em um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA) e vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professoras/es para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC). Esse contexto investigativo mobiliza-se pela questão de pesquisa: quais são os desafios atravessados e as possibilidades construídas ao longo do processo de formação inicial de professores(as) no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, no município de Maués-AM?

Considerando a ausência de estudos acerca da formação de professores(as) com perspectiva da Educação do Campo torna-se necessário dar visibilidade a experiências que contestam a lógica homogeneizadora presente na educação. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar os desafios atravessados e as possibilidades construídas no processo de formação inicial de professores(as) da Licenciatura em Pedagogia do Campo, em Maués-AM, problematizando as dimensões políticas, pedagógicas e territoriais implicadas nessa trajetória formativa. Assim, como o ato de remar nas águas amazônicas exige esforço coletivo, paciência e resistência, compreende-se que o processo formativo aqui analisado demanda engajamento partilhado e compromisso contínuo com os territórios.

Para apresentar essas reflexões, o texto organiza-se em quatro seções: além desta introdução, apresenta o percurso metodológico; em seguida, discute o referencial teórico que embasa a análise; depois, analisa os resultados e suas implicações; e, por fim, compartilha as considerações finais, convidando o(a) leitor(a) a refletir criticamente e (re)pensar os sentidos e desafios que perpassam a formação de professores(as) no contexto amazônico.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

A formação inicial de professores(as) da Pedagogia do Campo no Amazonas requer abordagens metodológicas sensíveis às dimensões culturais, políticas e pedagógicas que atravessam a realidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Para compreender criticamente os desafios e as possibilidades que conformam esse processo formativo, fazem-se necessárias escolhas que valorizem a escuta, a participação e o diálogo com os sujeitos envolvidos, reconhecendo-os como potências de transformação social e educativa.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, entendida como atividade sistemática voltada à análise aprofundada de fenômenos educativos e sociais, mobilizando significados, vivências e experiências dos sujeitos (Sandin Esteban, 2010; Minayo, 2013; Ludke; André, 2022). Essa escolha está alinhada à intencionalidade de valorizar as vozes amazônicas, que emergem como narrativas de resistência, pertencimento, (re)existência frente a modelos formativos hegemônicos.

Para ampliar a compreensão da pesquisa, apresenta-se o lócus e os sujeitos, conectando o contexto mais amplo à especificidade local. O estado do Amazonas apresenta ampla diversidade cultural, ambiental e territorial, composta por povos indígenas, comunidades quilombolas, assentamentos e áreas reconhecidas por sua ancestralidade (Vasconcelos, 2017). Entre os municípios amazonenses, destaca-se Maués, contexto deste estudo, situado a 258 km em linha reta da capital Manaus, e com aproximadamente 61.204 habitantes (IBGE, 2021). Localiza-se próximo a Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Nova Olinda do Norte, Borba e Apuí, com acesso por via aérea ou fluvial, sendo este realizado por barcos de pequeno ou médio porte, ou por lanchas rápidas (ajatos/expressos), em trajeto médio de oito horas a partir da capital.

A cidade possui instituições educacionais, como o Núcleo de Ensino Superior de Maués (NESMAU), um dos doze (12) núcleos da UEA distribuídos nos municípios do Amazonas. Sua construção se configura como resposta às demandas da classe estudantil, de professores e da população em geral, criada em 2001, mediante Decreto Estadual nº 22.751/2002 e Lei nº 2.774/2002. Nesse Núcleo, foi ofertado o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, sob responsabilidade da Universidade do Estado do Amazonas, consolidando-se como espaço estratégico para a formação de professores(as) voltada às realidades locais (UEA, 2020).

Em uma configuração plural, com comunidades de terra firme e várzea, marcada por campos, florestas e rios, fortaleceu-se a demanda municipal em articulação com o NESMAU/UEA. Esse movimento resultou na oferta do vestibular para a formação docente, fundamentada na concepção da Educação do Campo, com vistas à valorização das identidades e das práticas locais.

Do ponto de vista ético, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEA (CEP/UEA), tendo sido aprovada pelo Parecer de n.º 5.386.339. Todos os sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações.

Os sujeitos participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: para graduandos(as), ser graduando(a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo oriundo(a) de comunidades rurais/ribeirinhas ou ser envolvido em movimentos sociais ou atividades educativas no município, totalizando doze (12) participantes; para professores(as), ser professor(a) do Colegiado de Licenciatura em Pedagogia da UEA que ministrou uma ou mais disciplinas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo ou ser professor(a) do Curso Pedagogia do Campo residente em Maués, contando com cinco professores (5) e a coordenadora do curso. Com o intuito de preservar a identidade dos(as) participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo da pesquisa.

Para a construção dos dados, realizou-se observação participante (Ludke; André, 2022), que possibilitou vivenciar o cotidiano formativo e acompanhar dinâmicas coletivas na universidade e nas atividades de Alternância. O deslocamento de barco pelo Rio Maués-Açú à comunidade rural/ribeirinha, em trajeto de cerca de uma hora, contribuiu para compreender a organização local, suas interações e captar contradições, sentidos e experiências compartilhadas. A observação participante, além de técnica, expressa posicionamento político-pedagógico, reafirmando o compromisso com imersão no território e escuta ativa.

Além da observação, realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais (Minayo, 2013), previamente agendadas

e transcritas na íntegra, para garantir fidelidade às vozes dos participantes. O roteiro orientado pelos objetivos da pesquisa, permitiu explorar percepções individuais e coletivas, tensões e sentidos atribuídos ao percurso formativo. As entrevistas se consolidam como espaço dialógico, onde o discurso do sujeito ganha centralidade e possibilita desvelar contradições, potencialidades e desafios vivenciados.

Também se realizou um estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento norteador da formação, elaborado de forma coletiva com base nas diretrizes da Educação do Campo, visando compreender suas bases teóricas e metodológicas, e subsidiar a articulação entre teoria e prática. O PPC serviu de fundamento para identificar princípios estruturantes, como a Alternância, a valorização dos saberes dos territórios e a construção de uma proposta formativa vinculada às realidades locais (UEA, 2020). Dessa forma, a análise do referido documento contribui para a leitura crítica do processo formativo, ampliando a compreensão das articulações entre as dimensões política, pedagógica e comunitária presentes no curso.

Após essas etapas, os dados foram sistematizados e organizados para análise, utilizando um processo de triangulação que possibilitou uma leitura crítica, identificando confluências, distanciamentos e contradições nos relatos e documento. Nesse cenário, a triangulação é compreendida como estratégia contra-hegemônica, ao articular diferentes perspectivas, fortalecer a validade interpretativa e aproximar a análise da complexidade da realidade amazônica (Gomes, 2010; Triviños, 1987).

Dessa forma, o caminho metodológico aqui descrito evidencia o compromisso com a pluralidade e a valorização das vozes amazônicas, reafirmando a importância de articular pesquisa, escuta e

prática social na formação de professores(as) comprometidos(as) com a transformação educacional no/do contexto amazônico.

3 UMA LEITURA REFLEXIVA À LUZ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo emerge como um projeto de sociedade que problematiza as desigualdades históricas enfrentadas pelas populações camponesas no Brasil. Fundamentada em práticas coletivas de resistência, opõe-se aos modelos educacionais hegemônicos e urbanos, buscando garantir o direito à educação respeitando as especificidades culturais, sociais e ambientais. No contexto amazônico, esse debate adquire maior complexidade, por envolver diferentes povos e modos de vida como os do campo, das águas e das florestas, reafirmando o caráter plural das Amazônias. Compreender a formação docente nesse cenário exige articular lutas históricas, políticas públicas e experiências que dialoguem com os saberes locais.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL VERSUS EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTOS HISTÓRICOS E LUTAS SOCIAIS

O percurso histórico revela que, antes de ser denominada Educação do Campo, a educação voltada aos territórios não urbanos era chamada de Educação Rural, única expressão presente nas literaturas até o início do século XXI. Essa abordagem, marcada por um caráter assistencialista e conservador, foi conduzida por

ações pensadas fora das realidades locais e guiadas por interesses econômicos e políticos, e que frequentemente desconsiderava a participação ativa dos sujeitos do campo.

Historicamente, na década de 1930, com o avanço do processo de industrialização brasileira, surgiram propostas de educação rural apoiadas por acordos com os Estados Unidos, cujo objetivo era promover a modernização do campo sob a lógica de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Esses acordos, como o firmado entre o Ministério da Agricultura e a Inter-American Educational Foundation (INC), resultaram na criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que reforçava um modelo escolar urbano, distante das realidades rurais (Barreiro, 2010; Vasconcelos, 2017). Essas iniciativas, implementadas sem consulta ou participação dos sujeitos do campo, reforçaram relações de autoridade e etnocentrismo, gerando distanciamentos, exclusões e desigualdades.

Nas décadas seguintes, sobretudo entre 1940 e 1980, persistiram propostas que marginalizavam as especificidades socioculturais, impondo uma educação reprodutora dos valores urbanos e servindo aos interesses das elites agrárias. Nesse contexto, as comunidades rurais eram responsabilizadas pela manutenção das escolas e professores leigos atuavam em condições precárias, sendo muitas vezes levadas a assumir problemas educacionais como se fossem exclusivamente locais (Brandão, 1984; Vasconcelos, 2017).

Entretanto, essas contradições impulsionaram o surgimento de movimentos de resistência e análise crítica das práticas educacionais no campo. A partir dos anos 1980, intensificaram-se debates sobre a precarização das escolas, a inadequação dos currículos e a ausência de políticas públicas efetivas. No Amazonas, destacam-se o I Encontro

de Educação sobre o Meio Rural, realizado em Manaus em 1982, a criação do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) e a atuação do Movimento de Educação de Base (MEB) desde 1963, consolidando uma pedagogia de resistência mesmo em contexto de ditadura militar.

Na virada para o século XXI, fortaleceu-se a participação dos movimentos sociais e organizações populares, consolidando a Educação do Campo como projeto de sociedade. Experiências coletivas passaram a articular universidades, sindicatos e comunidades, buscando superar a lógica homogeneizadora. Eventos como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA, 1997), a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998) e o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo (2002) ampliaram o debate e fortaleceram a luta por direitos (Arroyo; Fernandes, 1999; Vasconcelos, 2017; Tavares, 2018).

Nesse processo, ocorreram avanços políticos e normativos significativos, como a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002) (Tavares, 2018). Essas diretrizes orientaram a organização das escolas do campo e inseriram a pauta na agenda pública nacional. Costa, Rodrigues e Costa (2019) destacam que a Educação do Campo é forjada a partir da mobilização coletiva dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os movimentos indígenas, o Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS).

A Educação do Campo, inspirada na perspectiva freireana, defende uma prática educativa fundamentada no diálogo e na práxis, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas de sua história. Mais do que uma mudança terminológica em relação à chamada Educação Rural, a Educação do Campo emerge como crítica a essa concepção anterior, assumindo uma postura comprometida com a transformação social e o reconhecimento de territórios outros e saberes historicamente invisibilizados. Nesse bojo, afirma-se como um projeto emancipador e contra-hegemônico, construído a partir das lutas sociais e das demandas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

A partir dessas lutas históricas e do fortalecimento de um projeto de formação docente em consonância com os territórios, é possível observar no Amazonas, experiências que, entre as florestas e rios, iniciam práticas educativas vinculadas às realidades locais. Tais vivências revelam caminhos de resistência e de construção de possibilidades frente às ausências e limitações das políticas públicas tradicionais. A seguir, destacam-se os marcos, sujeitos e instituições que protagonizaram esse processo no estado.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: DIÁLOGOS COM OS CAMPOS, ÁGUAS E FLORESTAS

A construção da Educação do Campo no Amazonas, território marcado pela mobilidade dos rios, diversidade sociocultural e distâncias entre comunidades e centros urbanos, vem sendo tecida por iniciativas históricas. Nesse percurso, destacam-se quatro experiências: o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), que buscou

expandir o antigo ensino primário nas zonas rurais; o Movimento de Educação de Base (MEB), que articulou alfabetização e emancipação social por meio de práticas radiofônicas e comunitárias; o Comitê Estadual de Educação do Campo, que emergiu das mobilizações sociais e acadêmicas na luta por diretrizes próprias; e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com experiências voltadas à formação de professores(as) do/no campo, em consonância com as realidades locais.

O IERAM foi criado pela Lei n.º 1.469/1981, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM), com a missão de expandir o ensino de 1º grau nas zonas rurais dos municípios amazonenses. Embora planejasse atender todos os municípios, em 1989 suas ações chegavam a apenas 29, principalmente naqueles com acesso mais facilitado. Importante frisar que, segundo Vasconcelos (2017), o Programa de Ensino Rural do Amazonas, principal iniciativa do instituto, baseava-se em manuais e cartilhas padronizadas, revelando uma perspectiva tecnicista que desconsiderava os saberes locais e a diversidade sociocultural.

Em termos de alcance, o IERAM certificou professores(as) em diferentes municípios, a saber: em Manacapuru; 96 em Manaquiri; 96 em Barreirinha; 50 em Parintins; 37 em Humaitá; 25 em Itacoatiara; e 21 em Coari (Feitoza; Fernandes, 1992). Para minimizar a falta de infraestrutura e as grandes distâncias, lançou em 1986 o projeto radiofônico Vitória-Régia, que transmitia conteúdo para as séries iniciais. Contudo, interferências sonoras e a sazonalidade dos rios comprometeram o êxito da proposta (Feitoza; Fernandes, 1992; Vasconcelos, 2017;).

Em 1991, o IERAM foi reestruturado pelo Decreto n.º 14.078, passando a coordenar e avaliar programas articulados entre setores

educacionais, econômicos e sociais (Tavares, 2018). Destaca-se ainda, a implementação do Calendário Escolar Agrícola, que ajustava o calendário letivo aos ciclos de cheias e vazantes dos rios, sendo posteriormente reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996). Apesar das inovações, o instituto manteve um caráter centralizador e distante das realidades locais, limitando a participação comunitária e o potencial transformador de sua proposta.

Na esteira dessas iniciativas, o MEB, instituído em 1961 pelo Decreto n.º 50.370 e coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), atuou com o objetivo de combater o analfabetismo nas áreas rurais. No Amazonas, suas atividades começaram em Manaus e Tefé (1963), estendendo-se posteriormente a Coari (1964), Carauari, Fonte Boa, Parintins, São Paulo de Olivença e Jutai. Uma das iniciativas de destaque foi o programa “O Ribeirinho” (1986), idealizado em Carauari e São Paulo de Olivença, que discutia a dinâmica dos rios, a produção familiar e a preservação ambiental, aproximando-se de uma pedagogia freireana ao valorizar o protagonismo das comunidades (Vasconcelos, 2017).

Mesmo diante do contexto autoritário e repressivo da ditadura militar, o MEB manteve núcleos presenciais em Tefé, Parintins e Itacoatiara até o final da década de 1990 (Souza; Silva, 2017). Sua atuação afirmava a alfabetização como instrumento de emancipação social, promovendo o fortalecimento das identidades e das práticas coletivas. Apesar das limitações estruturais, como a escassez de materiais e de professores(as) formados, o MEB consolidou-se como espaço de resistência, contribuindo para defender os direitos das comunidades, estimular processos de organização social e lançar bases para futuras articulações em defesa de uma educação enraizada nos territórios amazônicos.

Dando continuidade aos processos de organização coletiva, o Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas, criado em 2006, impulsionado pelas mobilizações do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), consolidou-se politicamente a partir de 2015. As rodadas de mobilização realizadas entre 2004 e 2005 reuniram instituições como SEDUC, UFAM, UEA, INCRA, Fundação Amazonas Sustentável, Associação Amazonense de Municípios, Conselho Estadual de Educação, além de movimentos sociais como o Movimento de Mulheres Camponesas e a União Brasileira de Mulheres (Vasconcelos, 2017).

O I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo, realizado em 2015 no auditório da UEA, reuniu professores, gestores, estudantes e representantes de movimentos sociais. A partir desse encontro, iniciou-se a elaboração das Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo no Amazonas, fundamentais para adaptar a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 às especificidades dos rios, florestas e comunidades ribeirinhas (Brasil, 2008).

A participação diversificada fortaleceu o caráter democrático do Comitê, promovendo o reconhecimento das diferentes territorialidades e modos de vida. Entretanto, os debates evidenciaram desafios como instabilidade política, mudanças frequentes de gestão e insuficiência de recursos. Ainda assim, consolidou-se como espaço legítimo de construção coletiva, destacando a Educação do Campo como direito social e reforçando a necessidade de políticas públicas e de formação docente que valorizem os sujeitos e seus saberes empíricos.

Entre as instituições que antecederam e, posteriormente, integraram as articulações do Comitê Estadual de Educação do Campo, destaca-se a atuação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), regulamentada pela Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro

de 2001, e instituída pelo Decreto n.º 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001. A universidade está presente nos 62 municípios amazonenses, com o objetivo de formar profissionais para áreas como saúde, educação, cultura, turismo e administração pública. Além disso, a UEA se configura como núcleo de inteligência capaz de gerar políticas de desenvolvimento para a região, buscando suprir a carência de mão de obra especializada para a capital e demais localidades do estado (UEA, 2020; Tavares, 2018).

No âmbito das experiências formativas de professores(as), especificamente ancorada nas perspectivas da Educação do Campo, destacam-se o Curso Normal Superior, ofertado de 2004 a 2008, e a Licenciatura em Pedagogia do Campo, iniciada em Maués (2018) e Carauari (2019). O Curso Normal Superior resultou de um convênio entre a UEA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com mediação da Escola Normal Superior (ENS/UEA), que elaborou o projeto para a formação de educadores(as) do campo.

Conforme Borges (2013), o objetivo consistia em proporcionar aos agricultores(as) e seus filhos(as) instrumentos para interpretar o mundo, articulando o processo educativo aos interesses e às condições de vida dos trabalhadores(as), promovendo a formação cidadã e acadêmica. A oferta ocorreu de forma modular, habilitando professores(as) para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo a 26 projetos de assentamentos, sendo 13 no Amazonas e 13 em Roraima, com oferta de 200 vagas, 100 para cada estado. Na visão de Tavares (2018), a inclusão desses assentamentos expressava a prioridade da educação escolar no campo como estratégia para ampliar a permanência das famílias nas

comunidades, valorizar a cultura, a identidade e afirmar as raízes dos sujeitos.

Embora o curso não tenha sido originalmente concebido com uma proposta específica voltada ao campo amazônico, os referenciais teóricos/metodológicos dialogaram com os princípios da Educação do Campo e com as diretrizes do PRONERA. A teoria freireana foi central nas discussões, resultando em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que investigaram as realidades locais e articularam os conteúdos estudados a uma formação crítica e contextualizada (Vasconcelos, 2017). A socialização dessas experiências, sobretudo durante o I Seminário de Formação de Professor do Campo, em 2007, ampliou os debates na universidade sobre as práticas educativas no contexto amazônico e reafirmou a importância do vínculo entre formação docente e especificidades territoriais (Tavares, 2018).

A partir desse percurso, a UEA avançou com a implementação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, com a primeira turma iniciada em Maués, em 2018, e a segunda em Carauari, em 2019. Em Maués, o curso surgiu como resposta a uma demanda educacional do município, relacionada às condições de vida e aos desafios formativos presentes nas comunidades rurais/ribeirinhas. Antes de sua implementação, houve uma reorganização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), visando alinhar a formação às especificidades locais. Essa revisão incluiu discussões sobre a valorização dos saberes tradicionais, a relação com a natureza e o modo de vida das populações amazônicas, garantindo uma formação docente crítica e contextualizada (UEA, 2020; Rodrigues, 2023).

A primeira turma foi composta por estudantes oriundos dessas comunidades e da sede municipal, estreitando o vínculo entre universidade e território. Essa experiência reafirmou a importância de

uma formação construída em diálogo com os contextos socioterritoriais amazônicos, marcando um avanço na consolidação da Educação do Campo na região. Ao promover esse diálogo com os contextos locais, o curso evidencia o compromisso da UEA com uma formação voltada às realidades do campo, águas e florestas (Rodrigues, 2023).

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): ENTRE CAMPO, ÁGUAS E FLORESTAS

No contexto amazônico, observa-se que a pressão social resultou em avanços graduais nas políticas de estado para a formação docente. Até meados da década de 1980 muitos professores rurais eram leigos(as), atuando na educação básica sem formação mínima. No Amazonas, dados de 1987 apontam que 41,74% não haviam concluído nem a primeira etapa do Ensino Fundamental (Vasconcelos, 2017). Posteriormente, a exigência de graduação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, determinou um prazo de dez anos para adequação, o que, na prática, não se concretizou (Brasil, 1996).

A partir das demandas históricas, percebe-se a necessidade de uma formação docente comprometida com a realidade dos territórios. Entretanto, enfrentam-se atualmente políticas de padronização, como a Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-F) e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que reforçam uma perspectiva tecnicista, centrada em competências e habilidades descontextualizadas (Simionato; Hobold, 2021). Essa lógica enfraquece a autonomia docente, distancia a formação das necessidades locais e esvazia a dimensão crítica e humanizadora do ensino, contrapondo-se à Resolução anterior, nº 02/2015 (Hage; Silva; Costa, 2020).

Nesse contexto os cursos de formação de professores(as) mantiveram-se distantes da realidade do campo, invisibilizando a diversidade sociocultural, os saberes tradicionais, as experiências e os modos de vida dos sujeitos que constroem seu pertencimento social e educacional no campo, nas águas e nas florestas (Rodrigues, 2023). Além disso, a territorialidade não expressa somente liberdade e resistência, mas também dominação, espoliação e opressão (Vasconcelos; Albarado, 2020).

Educar sob a ótica da Educação do Campo implica valorizar a identidade cultural e reconhecer os problemas vivenciados pelos sujeitos em seus territórios (Vasconcelos, 2017). Para isso, as práticas pedagógicas precisam dialogar com as vivências locais, integrando terra, floresta, água e trabalho como dimensões essenciais. Essa proposta supera a histórica desvinculação entre escola e realidade camponesa, concebendo a educação como projeto político, voltado à resistência, afirmação cultural e transformação social (Caldart, 2008).

A concepção de Educação do Campo parte das experiências coletivas, com o objetivo de superar desigualdades sociais, econômicas e culturais, sendo sustentada por movimentos como o MST, da Universidade de Brasília (UNB), do Movimento das Casas Familiares Rurais e outros espaços que consolidam sua regulamentação na Resolução nº 01/2002 (Brasil, 2002; Vasconcelos; Albarado, 2020). Esses marcos evidenciam a importância de uma formação docente emancipatória, ancorada no diálogo com os territórios e comprometida com os sujeitos que ali vivem, qualificando profissionais para intervir criticamente (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Os desafios contemporâneos envolvem construir propostas formativas que considerem o campo como espaço de diversidade sociocultural e pedagógica. Os saberes do campo, das águas e

das florestas precisam estar incluídos nos currículos de formação de professores(as), resgatando pedagogias forjadas pelos povos que trazem os seus sentidos de (r)existência diante de processos históricos de subalternização (Arroyo, 2014). Incluir tais saberes não significa negar o conhecimento acadêmico, mas articular diferentes epistemologias, rompendo com a lógica de um currículo homogêneo e único (Rodrigues, 2023).

A formação de professores(as) precisa, portanto, orientar-se por um compromisso ético-político com a valorização dos saberes tradicionais, incorporando-os criticamente ao currículo escolar e à prática pedagógica ressignificada pelas vozes amazônicas. Assim, rompe-se com imagens, que para a escola do campo “qualquer coisa serve”, que para mexer com a enxada não precisa de muitas letras ou que para sobreviver com uns trocados não precisa de muitas letras (Arroyo; Fernandes, 1999).

No Amazonas, experiências como a Licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertada inicialmente em municípios como Maués e Carauari, materializam propostas contra-hegemônicas, centradas na práxis, no diálogo e na leitura crítica da realidade (Rodrigues, 2023). Trata-se de uma proposta de formação inicial de professores(as) com princípios da Educação do Campo, que possibilita compreender como funciona a educação nestes territórios, fomentando uma formação crítico-emancipadora dos sujeitos. Ademais, a pluralidade amazônica, composta por ribeirinhos, camponeses, indígenas, quilombolas e outros grupos, prima por uma formação que dialogue com essa complexidade (Santos; Oliveira, 2018).

São necessários currículos construídos a partir das vivências, respeitando modos de ser, viver e produzir, preparando docentes para atuar com criticidade e compromisso social. A formação docente precisa

ir além da lógica urbana, considerando os desafios e potencialidades presentes nos territórios amazônicos (Cavalcante, 2010). Nessas realidades, a escola frequentemente constitui o primeiro espaço de formação docente.

Esse processo exige também atenção às especificidades e contextos como as escolas de várzea, onde as cheias dos rios impactam o calendário e rotinas escolares. Professores(as) precisam compreender tais dinâmicas para integrá-las aos conteúdos e práticas pedagógicas, conectando a aprendizagem à realidade (Rodrigues, 2023). Segundo Molina e Jesus (2004), práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas das realidades comprometem a formação integral. Para superar essa limitação, Freire (2021) ressalta que valorizar os saberes dos estudantes, ao reconhecê-los como sujeitos históricos, constitui um movimento em direção a uma educação emancipadora.

Outro desafio reside na tendência de responsabilizar os professores(as) das Amazônias pela suposta baixa qualidade do ensino, sem considerar condições adversas como formação descontextualizada, baixos salários, infraestrutura precária, escassez de materiais e alta rotatividade de profissionais (Rodrigues, 2023). Tais fatores fragilizam o vínculo com as comunidades e os processos de ensino-aprendizagem, exigindo um olhar crítico que vá além da culpabilização individual. Hage (2014) ressalta a importância de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho e formação específica.

No Amazonas articular a formação de professores(as) aos contextos amazônicos torna-se estratégico para compreender as práticas socioeconômicas e culturais das comunidades que vivem da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca e da criação de animais,

atividades que reforçam os laços com o território (Vasconcelos, 2017). A escola, nesse cenário, assume papel central de socialização e acesso ao conhecimento formal, enquanto os saberes tradicionais são ensinados oralmente pelas gerações mais velhas, preservando identidades e modos de vida.

A multisseriação ainda é vista com resistência, oriunda de uma lógica urbana que valoriza a organização seriada como modelo ideal (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Essa visão invisibiliza as relações territoriais e desconsidera as especificidades locais, reforçando uma concepção de escola padronizada e distante das dinâmicas comunitárias. Entretanto, a multisseriação pode favorecer vínculos e possibilitar trocas de saberes e aprendizagens.

Além disso, para as mantenedoras, as turmas multisseriadas são vistas como estratégia frente à invisibilidade de organizar turmas pequenas, sendo, muitas vezes, a única alternativa para garantir o direito à educação na própria comunidade (Almeida; Abreu, 2020). Embora percebidas de forma negativa, a heterogeneidade dessas turmas incentiva o pertencimento local e evita deslocamentos longos e exaustivos, comuns em áreas amazônicas (Rodrigues, 2023).

Ainda assim, observa-se o fechamento dessas unidades, gerando mobilização social que resultou na Lei Federal nº 12.960/2014, alterando a LDB para exigir consulta à comunidade antes do fechamento. Ainda, a nucleação escolar força o deslocamento para centros maiores, prejudicando o vínculo com o território e aumentando o uso de transporte fluvial e terrestre, o que impacta o tempo e a energia das crianças (Almeida; Abreu, 2020). *Tais desafios indicam a necessidade de propor formações docentes que dialoguem com esses contextos e garantam o direito à educação no próprio território.*

Por fim, formar professores(as) na perspectiva da Educação do Campo, demanda articular teoria e prática, ancoradas em vivências e reflexões críticas. Trata-se de um processo ancorado nas vozes amazônicas, que resiste às lógicas homogeneizadoras e sustenta a (re)existência dos povos dos campos, águas e florestas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) EM PEDAGOGIA DO CAMPO EM MAUÉS-AM

A presente seção analisa **os desafios atravessados e as possibilidades construídas no processo de formação inicial de professores(as) em Maués-AM**, com base na escuta atenta dos(as) sujeitos da pesquisa, nas observações em campo e no diálogo com a literatura que fundamenta o estudo. Tais elementos não se configuram como realidades isoladas, mas como expressões de um processo dinâmico e contraditório que compõe a totalidade da experiência formativa. São, portanto, dimensões interligadas, que emergem da relação dialética entre sujeitos, territórios e saberes, delineando o percurso da Licenciatura em Pedagogia do Campo.

4.1 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO ANCORADA NA REALIDADE AMAZÔNICA

A Licenciatura em Pedagogia do Campo, motivada por demandas do Estado e dos municípios, foi implantada em Maués-AM promovendo uma formação teórico-prática estruturada nos eixos

ensino, pesquisa e extensão. O curso forma graduandos(as) para atuar na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ou em processos de organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo. Essa formação é marcada pela pesquisa, mediada pelo referencial da Pedagogia da Alternância, em um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão (UEA, 2020; Rodrigues, 2023).

Desde os primeiros momentos do curso, percebeu-se que a formação docente nesta conjuntura atravessa processos desafiadores, sobretudo no que se refere à compreensão de seu projeto político-pedagógico e da proposição da Pedagogia do Campo fundamentada na Educação do Campo. Muitos graduandos(as) ingressaram no curso sem clareza quanto à proposta política e epistemológica, o que demandou um movimento pedagógico intenso de construção coletiva sobre o sentido do “do Campo”, e acima de tudo, sobre as contribuições dessa formação para a educação mauesense. A esse respeito, relataram:

O desafio foi compreender a Pedagogia do Campo, que a gente tava com aquela visão tradicional (Souza, maio de 2022).

[...] como a gente estava recente, o desafio foi entender as disciplinas, a proposta do curso (Ferreira, maio de 2022).

[...] Logo no começo, nosso desafio foi com os professores, porque a gente ainda não sabia muito sobre o curso (Alves, maio de 2022).

Tais enunciados revelam que a formação não se resume à transmissão de conteúdo. Esse desafio inicial evidencia a força do paradigma dominante urbano-hegemônico, que invisibiliza as culturas, os sujeitos e os saberes do campo. Nessa perspectiva formativa,

segundo Costa (2021), para fortalecer a existência de um currículo crítico pautado em um projeto de caráter libertador, é essencial estar consciente de seu papel social, gerador de novas mentalidades voltadas para um pensar que só terá êxito fortalecido por um processo dinâmico de uma formação que ultrapasse os discursos reducionistas de cunho técnico.

À medida que a formação avançava, a partir das vivências na universidade, que oportunizam debates com base em referenciais teóricos diversos e das experiências em comunidades rurais/ribeirinhas, os(as) graduandos(as) passaram a ressignificar suas concepções, assumir a proposta pedagógica do curso e a construir uma identidade formativa alinhada às especificidades locais. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, essa formação precisa estar referenciada na realidade do campo e orientada por fundamentos da Educação do Campo que, no contexto amazônico, abarca educação do campo, das águas e das florestas (UEA, 2020).

A compreensão desse fundamento político-pedagógico foi determinante para superar o distanciamento inicial. Isso permitiu aos(às) graduandos(as) reconhecer a relevância de uma formação comprometida com os saberes locais, a diversidade, a memória, as identidades territoriais e os projetos coletivos de resistência.

Além disso, a vivência da Alternância, princípio formativo na Licenciatura em Pedagogia do Campo, emerge como um dos principais desafios enfrentados pela turma de Maués. Essa proposta, embora potente e transformadora, enfrenta limitações relacionadas ao deslocamento até as comunidades, o que revela problemas estruturais persistentes na formação de professores(as) no estado do Amazonas. Diante dessa conjuntura, os(as) graduandos(as) compartilharam suas experiências:

[...] Outro desafio seria a questão de ir para as comunidades, de estar lá e compreender de que forma eles trabalham [...] (Souza, maio de 2022).

[...] Outra, a questão que envolve as atividades que precisamos fazer em comunidades envolve a questão do transporte [...] (Gonçalves, maio de 2022).

[...] Pra gente ir pras comunidades também é desafio, porque a gente tem que tirar do nosso próprio bolso para visita de campo, eu sempre fui porque a gente acabava dando um jeito [...] (Ferreira, maio de 2022).

Observa-se que os desafios logísticos impactam a participação nas atividades formativas realizadas fora do espaço urbano. Apesar das articulações com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para garantir transporte fluvial e/ou terrestre, a ausência de uma parceria institucional mais consolidada, e a limitação de recursos financeiros impõem barreiras ao desenvolvimento dessas experiências.

Nesse contexto, professores(as) formadores(as) e graduandos(as) mobilizam-se coletivamente para assegurar condições mínimas à realização das atividades pedagógicas nas escolas das comunidades visitadas. Essa articulação envolve a organização da alimentação, a compra de materiais pedagógicos, conforme a proposta da disciplina/módulo em curso, e, em determinadas situações, o custeio do combustível necessário para o deslocamento de ida e volta.

Tais limitações logísticas refletem desigualdades históricas que marcam a educação no campo amazônico. No entanto, também revelam a potência formativa do curso e o compromisso dos(as) graduandos(as), que, mesmo em face de desafios, persistem na participação das vivências propostas. Essa persistência expressa o envolvimento político e coletivo com a formação docente no/do

campo e reafirma uma concepção de educação construída a partir da realidade amazônica e de seus sujeitos.

A Alternância, nesse processo, requer diálogo constante entre universidade e comunidade, promovendo uma formação vinculada à realidade geográfica e social. Para Hage, Silva e Costa (2020), a experiência fortalece a consciência crítica e fomenta o compromisso ético-político dos futuros docentes. Nessa mesma perspectiva, Anjos (2015) destaca que aprofundar metodologias de campo implica acessar elementos e processos estruturantes da realidade, essenciais para construir reflexões e sensibilizar os educandos sobre conteúdos que emergem diretamente de suas vivências.

É nesse movimento que a formação em Pedagogia do Campo propõe uma educação problematizadora que articula teoria-prática na construção de conhecimentos. Essa perspectiva busca romper com lógicas hegemônicas e promover ações educativas capazes de resistir e reexistir no campo, nas águas e nas florestas. Despertar esse olhar para essa realidade, enxergando suas contradições, é reconhece-se como sujeito de sua própria história, fundamental para a superação dos problemas cotidianos.

Nesse cenário professores(as) formadores(as) destacam os enfrentamentos epistemológicos que atravessam a formação, especialmente no que diz respeito à desconstrução de visões conservadoras e/ou tecnicistas sobre o ato educativo:

Um grande desafio é a quebra da perspectiva mecanicista na formação, é um desafio que requer esse movimento de compromisso com a educação no campo ético, político e estético [...] (Professora A, dezembro de 2022).

[...] o desafio de superar esse olhar hegemônico, etnocêntrico, branco, de um professor que talvez ache

que só faz a academia se os meninos acompanharem o que ele está vendo [...] (Professor F, fevereiro de 2023).

Os relatos dos(as) participantes da pesquisa revelam a tensão entre saberes historicamente legitimados pelas instituições e os fundamentos político-pedagógicos da Educação do Campo. Ao reconhecer o campo como espaço de construção de saberes, o curso rompe com epistemologias urbanocêntricas que desconsideram as culturas, valores e modos de vida dos povos amazônicos. Esse movimento também se expressa na construção da Alternância, que traz à tona a potência dos atos políticos desses espaços e os diversos olhares que compõem as disciplinas/módulos.

De acordo com Hage, Silva e Costa (2020), essa formação em Alternância, pela interação entre concepção e ação, altera os modelos hegemônicos de organização curricular, politizando o ato de ensinar e aprender na formação a partir da perspectiva da Educação do Campo. Desse modo, os encontros epistemológicos, tornam-se constituintes desse processo formativo, com viés crítico e comprometido com as múltiplas Amazôniaas.

A análise até aqui permite compreender os desafios logísticos, epistemológicos e formativos que atravessam essa experiência pioneira de Licenciatura em Pedagogia do Campo no Amazonas. Contudo, é na travessia dessas adversidades que surgem possibilidades transformadoras, forjadas no coletivo, no diálogo e no compromisso ético-político com os territórios amazônicos, aspectos que passam a ser abordados na continuidade da discussão.

4.2 POSSIBILIDADES FORMATIVAS TECIDAS NOS SABERES, NOS SUJEITOS E NAS VIVÊNCIAS AMAZÔNICAS

A partir da reflexão sobre os desafios atravessados, e considerando que a construção curricular de um processo formativo não segue um percurso linear, envolvendo avanços, recuos e reelaborações, observa-se que, nesse movimento, diferentes possibilidades foram forjadas coletivamente ao longo da formação. Superar o que está posto e enxergar o que não se revela de imediato pressupõe um olhar crítico, capaz de identificar sentidos nem sempre evidentes, dimensão constantemente trabalhada e refletida no processo formativo.

Nessa perspectiva, os(as) graduandos(as) passaram a valorizar os saberes locais, os sujeitos do campo, das águas e das florestas, bem como a construção de práticas pedagógicas contextualizadas como caminhos essenciais para a educação nas especificidades amazônicas.

Eu acho a forma de trabalhar com os saberes da comunidade, porque a gente estudou assim e vi que isso é capaz, que as crianças do campo ela se desenvolveriam mais [...] (Batista, maio de 2022).

[...] perspectiva de formação na educação do campo é que a gente percebe que dá sim para construir, para contextualizar um planejamento de ensino que condiz com a realidade do campo [...] (Vasconcelos, maio de 2022).

Como possibilidade, é valorizar mesmo o sujeito do campo como protagonista do seu lugar [...] (Souza, maio de 2022).

Enxergo como possibilidade trabalhar com os saberes dos povos do campo [...] (Gonçalves, maio de 2022).

À luz desses relatos, compreende-se a importância de conceber propostas de ensino que dialoguem com as realidades locais, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos amazônicos. A valorização de seus saberes se contrapõe a práticas excludentes, historicamente marcadas por silenciamentos e negações no processo de formação docente.

Essas percepções formativas, expressas pelos(as) graduandos(as), dialogam com a concepção da Educação do Campo como projeto contra-hegemônico, que denuncia processos históricos de marginalização dos povos do campo e propõe uma reconfiguração da escola como espaço de afirmação das territorialidades, das experiências coletivas e, sobretudo, das epistemologias locais. Como ressalta Vasconcelos (2017), trata-se de um projeto que desafia as estruturas dominantes e busca reposicionar os sujeitos do campo como autores de suas trajetórias educacionais. Os relatos, nesse sentido, evidenciam o fortalecimento de uma nova postura comprometida com a realidade vivida pelos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas de seus processos educativos.

Para tanto, destaca-se a necessidade de formar professores(as) críticos(as), capazes de questionar a desvalorização dos saberes locais e de legitimar as experiências e conhecimentos das comunidades (Caldart, 2008). O curso em Maués reafirma esse compromisso ao promover espaços de diálogo entre teoria e prática, assumindo como referência formativa a realidade do campo, das águas e das florestas. Conforme orienta o Projeto Pedagógico do Curso, a formação reconhece a especificidade dos contextos amazônicos e

defende a construção de uma educação articulada aos modos de vida e aos processos sociais próprios da região (UEA, 2020).

Esse posicionamento fortalece a identidade docente, ao promover uma formação que articula teoria, prática e pertencimento territorial. Ao valorizar os saberes dos povos do campo, das águas e das florestas, constrói-se uma pedagogia fundamentada no diálogo entre universidade e comunidade, enraizada na ancestralidade, nos modos de vida e nos projetos coletivos de (re)existência.

No contexto da formação em Pedagogia do Campo em Maués, foi possível observar, a partir da participação observante nas etapas presenciais e nas interações durante os movimentos de Alternância, que o fortalecimento da identidade docente e o protagonismo dos sujeitos do campo constituem uma das possibilidades dessa experiência formativa. Esse processo não se deu de forma imediata, mas foi sendo tecido no cotidiano das aulas, nos deslocamentos para as comunidades e nas vivências com seus sujeitos. Ao elaborarem e vivenciarem práticas pedagógicas que dialogavam com suas realidades, os(as) graduandos(as) passaram a se perceber como futuros professores(as) do campo, das águas e das florestas.

Nesse âmbito, professores(as) formadores(as) apontam para transformações na maneira como os graduandos(as) compreendem e se apropriam da sua função social, especialmente no que se refere à valorização das identidades territoriais e ao compromisso com práticas educativas que partem das especificidades locais.

Pelo menos 28 alunos, próximo dos 30 com pessoas com olhar diferenciado para a educação. É claro que eu não penso que a formação é homogênea, todos estão compreendendo e construindo a sua identidade do professor do campo [...] (Professora B, maio de 2022).

[...] eu acho que a riqueza está aí, por conta desse título de Educação do Campo, a gente conseguir se aproximar mais dessas pessoas que são as pessoas desse estado e, eles se reconhecerem no material e nas práticas que a gente propõe [...] (Professora C, maio de 2022).

Possibilidades de enfrentamento desse desafio obviamente foram construídas por meio de ações dos professores com as comunidades locais, com os alunos, com as lideranças comunitárias e movimentos sociais [...] (Professor D, janeiro de 2023).

As vozes dos professores(as) formadores(as) reforçam que o curso não se limitou à oferta de disciplinas/módulos, mas se consolidou como espaço de construção coletiva de sentidos sobre o que representa ser professor(a) do/no campo. A identidade docente, nesse contexto, está intrinsecamente ligada ao pertencimento, à memória, às lutas sociais e ao compromisso com os projetos coletivos que constituem a educação em Maués.

Ao vivenciarem práticas pedagógicas ancoradas nos modos de vida locais, os(as) graduandos(as) começaram a se reconhecer como agentes de um projeto político-pedagógico mais amplo do que o escopo institucional inicialmente previsto. Entretanto, essa formação precisa ser contínua e articulada à dinâmica das águas e florestas. Além disso, ao mobilizar experiências vividas, os(as) graduandos(as) contribuem para consolidar o compromisso com a Educação do Campo, estimulando o interesse por processos formativos críticos e fortalecendo os movimentos sociais (Vasconcelos; Albarado, 2020).

No decorrer das atividades construídas nos movimentos de alternância, observou-se que esse protagonismo se expressava, na condução de rodas de conversa com os comunitários, no desenvolvimento de oficinas que elencavam os saberes locais e na elaboração de planos de aula em consonância com as vivências singulares de cada localidade. Essas ações contribuíram para deslocar

os(as) sujeitos do lugar de receptores(as) para o de sujeitos ativos da formação, visto que educar no/do campo é educar com os sujeitos e não apenas sobre eles (Arroyo, 2014).

A construção dessas possibilidades demanda maior diálogo entre universidade, SEMED e comunidades locais. Frisa-se, ainda, que a continuidade desse projeto político-formativo não pode se limitar a visitas pontuais, mas deve se consolidar como um trabalho contínuo, articulado à construção de uma identidade de professor(a) do/no campo. Conforme Vasconcelos (2017), os Movimentos de Educação do Campo buscam resgatar memórias e tradições, garantindo que as riquezas socioculturais não sejam subjugadas.

Quando articuladas aos fundamentos da Educação do Campo presentes no Projeto Pedagógico do Curso, as experiências relatadas evidenciam que, mesmo diante das adversidades logísticas, epistemológicas e institucionais, a formação em Maués se consolida como um processo vinculado aos territórios, aos sujeitos comunitários e às práticas compartilhadas. Nessa trama formativa, as possibilidades são constituídas pela coletividade e pelo compromisso ético-político que orienta o curso. A Alternância, nessa conjuntura, configura-se como percurso formativo comprometido com o reconhecimento das múltiplas Amazônias e com práticas educativas que dialogam com os modos de vida, as resistências históricas e os projetos que sustentam a educação do e no campo, das águas e das florestas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este artigo analisou os desafios atravessados e as possibilidades construídas na formação inicial de

professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, no município de Maués-AM, à luz de uma experiência formativa construída pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em diálogo com as especificidades socioterritoriais do município e de suas comunidades. Tal experiência tensiona modelos formativos convencionais e viabiliza práticas educativas ancoradas nos modos de vidas locais.

A análise revelou desafios relacionados à compreensão da proposta político-pedagógica do curso, às questões estruturais da formação e às disputas do campo das ideias sobre o que é formar professores(as) no/do/para os territórios amazônicos. A limitação de acesso às comunidades, a instabilidade na articulação com instâncias como a SEMED e a força de um modelo formativo urbano-hegemônico incidem sobre os percursos dos(as) graduandos(as), exigindo esforços contínuos de adaptação e resistência. Ressalta-se que tais desafios não se restringem ao curso em Maués, mas expressam contradições vividas por sujeitos em formação em meios às Amazônias, dentro de um projeto que tensiona a lógica dominante da formação de professores(as).

Em contrapartida, essa formação também revelou possibilidades construídas a partir do envolvimento ativo dos(as) graduandos(as), do compromisso ético-político dos(as) professores(as) formadores(as) e das experiências vividas no movimento da Alternância. A valorização dos saberes compartilhados nas vivências comunitárias, das formas de viver e de ensinar com as águas e florestas, e das práticas pedagógicas que convergem com esses modos de vida favoreceu a construção de uma identidade docente em movimento, que se fortalece nas relações e na escuta, e não se encerra com o término do curso. A formação, neste caso, ultrapassa o cumprimento

de disciplinas/módulos, ganhando forma na escuta, na presença e no vínculo com os modos de existir e aprender nas Amazônias.

A experiência em Maués reafirma a importância de uma formação docente que rompa com padrões técnicos e descontextualizados, e que se fundamente na escuta dos sujeitos e na valorização dos contextos formados por campo, águas e florestas. Nesse bojo, a Alternância se mostra como caminho para viabilizar esse projeto formativo, desde que sustentada por condições materiais, institucionais e políticas que assegurem sua efetivação no Amazonas.

Reconhece-se que este estudo apresenta limites, por ter sido realizado com uma única turma, em uma experiência localizada e delimitada no tempo. No entanto, à luz da perspectiva epistemológica adotada, analisar uma particularidade permite acessar contradições estruturais e revelar sentidos outros que conformam os processos formativos na região amazônica. A intenção não é a generalização, mas a leitura crítica das condições reais que constituem essa experiência, compreendendo suas tensões, percursos e contribuições para um debate educacional mais amplo.

Por fim, para pesquisas futuras, sugere-se o aprofundamento das investigações sobre as Alternâncias Pedagógicas em turmas de Licenciatura em Pedagogia do Campo no âmbito do Parfor Equidade no estado do Amazonas. Essas experiências podem contribuir para compreender como os(as) participantes do processo vivenciam e significam a formação, quais os sentidos atribuídos à articulação entre universidade e comunidades, e como esse processo contribui para a consolidação de práticas docentes vinculadas às realidades dos povos que vivem, pensam e educam a partir das Amazônias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; ABREU, W. F. de. Educação no campo, formação docente e o protagonismo dos movimentos sociais: diversidade territorial em debate. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, 2020.

ANJOS, M. P. dos. Institucionalização da formação superior em Educação do Campo: Materialização dos princípios na licenciatura. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARREIRO, I. M. F. **Política de Educação no Campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

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

BRASIL. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, de 28 de abril de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução nº 01/2002, 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE/CEB, 3 abr. 2002.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**: campo, política pública e educação. Brasília: NEAD, 2008.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

COSTA, L. G. da; RODRIGUES, A. C. da S.; COSTA, L. M. da. Educação do campo nos últimos 20 anos: conquistas, retrocessos e resistências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 135-166, 2019.

COSTA, L. G. da. Educação do campo das águas e das florestas: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto amazônico. **Brazilian Journal of Debato-me**, v. 7, n. 4, p. 34331-34342, 2021.

FEITOZA, R da S. FERNANDES, I. M. S. Relatório final do projeto interinstitucional de iniciação científica. **Projeto: A Educação no Meio Rural: a atuação do IER/AM (FUA/INPA/CNPq)**. Manaus: NEPE/UFAM, mar. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. de A.; COSTA, M. C. dos S. Formação de professoras e professores na Amazônia Paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 16, p. 126–141, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Amazonas: Cidades e Estados**. 2022 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional, 2004.

RODRIGUES, A. do S. de S. **Pedagogia do Campo, das Águas e das Florestas**: um estudo da formação inicial de professoras/es no contexto amazônico. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://ppged.uea.edu.br/dissertacoes/>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa em educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, T. R. L. dos; OLIVEIRA, I. A. de. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o lócus e temáticas dos estudos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 161-178, 2018.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021.

SOUZA, A. L.de; SILVA, F. V. da. **Origem, prática educativa e evolução do Movimento de Educação de Base (MEB) em Itacoatiara-AM**. 2017. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6858/4939>. Acesso em: 19 ago. 2022.

TAVARES, M. T. dos S. **Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas**: rupturas e permanências, 2018. 182 f. (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEA. Escola Normal Superior. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Manaus: UEA, 2020.

VASCONCELOS, M E. de O. **Educação do campo no Amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VASCONCELOS, M. E. de O.; ALBARADO, E. C. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 1, n.º 223, p. 13–23, 2020.

Endereços para correspondência:

Aline do Socorro de Souza Rodrigues - Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, Av. Djalma Batista nº 2470, Chapada, 69050010, Manaus, AM. aline_ped02@hotmail.com.

Lucinete Gadelha da Costa - Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, Av. Djalma Batista nº 2470, Chapada, 69050010, Manaus, AM. lcosta@uea.edu.br.