



5603 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

POR UM CURRÍCULO ESCOLAR DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS CONECTADO COM O POVO DO CAMPO EM PARINTINS(AM)

Edilson da Costa Albarado - UFPA - Universidade Federal do Pará

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas -FAPEAM

POR UM CURRÍCULO ESCOLAR DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS CONECTADO COM O POVO DO CAMPO EM PARINTINS(AM)

Resumo

O artigo é parte do projeto de pesquisa “Diálogos com os saberes dos territórios das águas, das terras e das florestas e a construção de um currículo de educação do campo para o Município de Parintins(AM)”, desenvolvido nos territórios rurais desse município, objetiva investigar os saberes dos povos de territórios rurais, de várzea e de terra-firme, e suas contribuições com a construção de um currículo para a Educação do Campo no município. O estudo questiona: como os saberes dos povos dos territórios rurais de Parintins(AM) podem contribuir com a construção de um currículo voltado para a escola do campo? A abordagem é qualitativa, cujos estudos procuram aprofundar a compreensão dos fenômenos humanos face às determinações e transformações do contexto sócio-histórico, socioculturais, políticos e econômicos. Os resultados parciais refletem contribuições para compor a elaboração de currículo que reflita a dinâmica dos povos do campo, em sua tessitura de vida, de saberes-fazer, de memórias, das identidades culturais, dos coletivos sociais, do cotidiano, da cultura e das resistências.

Palavras Chaves: Currículo, Diálogos com Saberes, Territórios. Educação do Campo.

Introdução

A pesquisa “Diálogos com os saberes dos territórios das águas, das terras e das florestas e a construção de um currículo de educação do campo para o Município de Parintins (AM),” tem financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, e objetiva investigar os saberes dos povos de territórios rurais, de várzea e de terra-firme, e suas contribuições com a construção de um currículo para a Educação do Campo no município de Parintins (AM).

De maneira específica objetiva compreender os pressupostos do currículo crítico e suas contribuições para a elaboração coletiva uma proposta curricular de Educação do Campo que atenda às necessidades dos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; conhecer os saberes dos povos do campo em diálogo com discentes e educadores das escolas do campo, lideranças de comunidades e representantes de movimentos e organizações sociais populares do campo; registrar relatos orais sobre a realidade das escolas do campo e as expectativas dos povos e comunidades tradicionais sobre a Educação do Campo a partir dos territórios das águas, das terras e das florestas do município de Parintins.

A abordagem investigativa deste projeto será a pesquisa qualitativa, cujos estudos procuram aprofundar a compreensão dos fenômenos humanos face às determinações e transformações do contexto sócio-histórico (MINAYO, 2010; CHIZZOTTI, 2008), que vivem esses sujeitos da pesquisa, assim como, a compreensão dos significados socioculturais, políticos e econômicos que podem expressar.

A abordagem qualitativa envolve um campo transdisciplinar de estudos, podendo lançar mão de diferentes métodos de pesquisa, recursos e técnicas de coletas de dados (CHIZZOTTI, 2008). Neste estudo está-se fazendo uso da pesquisa participante, da pesquisa de campo, de rodas de conversa, de coletas de relatos orais por meio de entrevistas, de desenhos, de registro fotográfico, de cartografias de saberes e de observação participante. São caminhos que têm contribuído com a tessitura de um currículo de Educação do Campo.

Dentre esses caminhos, destaca-se o tipo de pesquisa participante (BRANDÃO, 1984) e colaborativa (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016), pela possibilidade de uma atuação mais ativa dos pesquisadores no processo da pesquisa e no envolvimento direto dos sujeitos do campo.

Os procedimentos incluem três etapas. Na primeira, realiza-se o estudo dos referenciais teóricos sobre o tema da pesquisa, com o aprofundamento teórico das seguintes categorias de análises: Educação do Campo, território/territorialidade amazônica e saberes e currículo tomando como referência os estudos e pesquisas dos(as) principais autores(as) que têm se dedicado as referidas categorias.

Na segunda, desenvolve-se a pesquisa de campo, com a participação de todos os envolvidos no projeto: pesquisadores, técnicos da SEMED/Parintins, professores, gestores, crianças e jovens estudantes de escolas do campo, lideranças das comunidades, e representantes de movimentos e organizações presentes nos territórios investigados. Estão sendo efetivados planos de pesquisa por territórios de várzea e de terra-firme, sendo 2 (dois) na área da Educação Infantil, 2 (dois) na área do Ensino Fundamental e 1(um) a nível de gestão de sistema. Nessa etapa é importante a parceria com a SEMED/Parintins que tem o mapeamento de todas as escolas do campo por território em função do acompanhamento técnico-pedagógico que faz junto aos professores e estudantes.

Na terceira etapa, realiza-se a análise dos dados tomando como referência tanto os estudos teóricos, quanto aos significados das experiências dos sujeitos do campo com os saberes que produzem a sua r-existência. Como parte desse processo, se propõem retornar à construção das análises para um diálogo com os participantes da pesquisa, pesquisadores e com a coordenação de Educação do Campo da SEMED/Parintins(AM), por meio de um Seminário Acadêmico-Artístico-Cultural de Saberes em um dos polos dos territórios rurais de Parintins (AM). Nesse momento será apreciado o documento final do projeto composto de relatório, de uma cartografia de saberes e uma proposta curricular da escola do campo que será uma referência para a regulamentação da Educação do Campo em Parintins a partir dos sujeitos dos territórios das águas, das terras e das florestas.

Neste artigo apresentamos como resultado contribuições de natureza teórica para refletir os significados de um currículo escolar que se conecta com a realidade de vida dos povos do campo amazônico.

Por uma educação conectada com a realidade do povo do campo

A Educação do Campo é construída por pensamento histórico-político de movimentos sociais que lutam por terra no Brasil e tem como seu principal expoente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (CALDART, 2008). De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), inicialmente, as estratégias de luta do MST pela terra não se deram articuladas à luta pela educação, mas foi no interior do próprio movimento que as educadoras, os pais e as lideranças demonstraram o quanto a educação era necessária, inclusive, para fortalecer a luta pela terra.

Essa consciência do movimento possibilitou que a luta pelo direito a terra caminhasse junto com a luta pelo direito a educação que possibilitasse aos filhos dos ocupantes ou assentados acesso a educação nos próprios assentamentos ou ocupações, que formasse lideranças sensíveis a essa causa (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Para Arroyo (2015) os movimentos sociais do campo e da cidade apresentam outras pedagogias forjadas nas lutas pelo viver dignamente e humanize as pessoas, assim como produzem e afirmam saberes de si e de sua diversidade que devem ocupar os currículos das escolas. Urge projetos de pesquisa que der visibilidade a essas outras pedagogias que vive os movimentos sociais, conhecimentos que foram e continuam contribuindo para a resistência e existência de muitos povos e comunidades nas Amazônias. São outras pedagogias que “[...] Reagem aos processos econômicos, sociais, políticos, culturais e até pedagógicos com que formam segregados, subalternizados como trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas [ribeirinho e extrativista]” (ARROYO, 2015, p. 66).

A Educação do Campo assume uma particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...] (CALDART, 2004, p. 17) [grifo meu]. Este momento é uma novidade histórica com a discussão e implementação da nova Política da Educação do Campo é a possibilidade efetiva dos homens e mulheres que residem e trabalham em espaços rurais assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo (CALDART, 2004).

No caso específico da Amazônia, significa a possibilidade de assumir projetos educativos e currículos que pensem a diversidade de vida, de trabalho e de cultura dos territórios das águas, terras e florestas com os povos Amazônidas.

Por um currículo de educação do campo, das águas e das florestas nas Amazônias Brasileira

As políticas públicas que integram a Educação do Campo na Amazônia, enquanto um direito têm como finalidade destinar recursos públicos para o desenvolvimento de ações voltadas para os povos do campo, combinando a isso a valorização das culturas e das identidades desses povos, em conformidade com o que preconiza o Artigo 2º, inciso I, do Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 ao afirma que: são princípios da Educação do Campo: respeito a diversidades do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, regional e de raça e etnia (BRASIL, 2010).

Aliado ao que dispõe esse Decreto há estudos de Educação do Campo apontando a necessidade de ampliação dos referenciais teórico-metodológicos considerando esses princípios na defesa de uma escola que reconheça e valorize os sujeitos do campo, seus conviveres, seus saberes, suas identidades e suas culturas produzidas historicamente (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Urge um currículo da escola do campo conectada com a realidade do povo do campo que vivem nos territórios da água, da terra e da floresta nas amazônias, sem negar e silenciar o saber construído historicamente pela academia e que estão na história, na geografia, na matemática, na biologia, no português e em tantas outras áreas que são importantes para vida da humanidade, mas não podem ser únicas a serem ensinadas aos estudantes que existem nesses distintos territórios na Amazônia.

Para Souza (2017) “Há necessidade urgente de transformação da escola existente em escola participativa e construtiva, onde os conteúdos ensinados sejam praticados nas relações diárias de trabalho dos estudantes” (p. 175). É pelo trabalho que os povos do campo existem e têm garantido a re-existência de suas gerações nos seus territórios de origem. Essa transformação significa contribuir para superar a invisibilidade dos saberes dos povos amazônidas nos processos educativos das escolas que estão nos seus territórios.

Para Caldart (2015), a tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do *que fazer* e do *como fazer*. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Contudo, é preciso que se tenha clareza dos caminhos a seguir para essa transformação, assim como convicção em concepções emancipadoras de projeto de sociedade, de educação e, principalmente, do trabalho a ser realizado para que isso venha acontecer.

É preciso que as escolas do campo nas Amazônias, sejam reconstruídas com participação dos próprios sujeitos amazônidas, que tenha compromisso com o fortalecimento dos saberes do trabalho nos territórios das terras (agricultura familiar), das águas (pesca) e das florestas (extrativismo), assim como com o reavivamento do trabalho coletivo, da solidariedade entre as comunidades e os comunitários, da “[...] ajuda mutua (puxirum, ajuri ou mutirão); é importante fortalecer o processo de construção de mecanismos justos de cooperação e comercialização, a partir dos acordos de pesca” (SOUZA, 2017, p. 170). E, por meio de outras experiências que contribuam para a re-existência desses povos em seus territórios de origem com dignidade.

A escola participativa dará um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem, onde os conteúdos trabalhados nas salas de aula poderão ser ressignificados e aplicados nas práticas diárias: nos roçados, nas pescarias, na produção agrícola e na criação de animais, no extrativismo vegetal e animal ou em qualquer atividade na comunidade (SOUZA, 2017, p. 169-170).

Um currículo para atender as necessidades desses povos Amazônidas não pode ser qualquer currículo, muito menos homogêneo como existe hoje, pois como enfatiza Porto-Gonçalves (2008), são várias Amazônias que existem na Amazônia com toda uma vasta diversidade biológica e de povos e seus saberes que não podem ficar invisibilizados nos currículos.

Toda essa diversidade de saberes precisa dialogar com o saber da ciência, portanto, “O currículo deve ser um todo construído coletivamente, onde os saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirinho” (SOUZA, 2017, p. 175), quilombola, extrativista, caboclo, camponês, dos demais povos amazônidas, numa ecologia de saberes.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido (SANTOS, 2009, p. 27).

Os saberes dos povos dos territórios rurais estão relacionados às práticas, às experiências, às culturas, ao mundo do trabalho e ao “vívido” territorial (RAFFESTIN, 1993). Esses saberes e viveres da vida cotidiana não podem ser negados e nem silenciados como vêm sendo pelas escolas que estão nos territórios das águas, das terras e das florestas na Amazônia. Segundo Arroyo (2014), essa imposição de um conhecimento único e homogêneo é uma ameaça à identidade, a cultura e os saberes orgânicos dos povos amazônidas.

Essas outras pedagogias que estão nas práticas e nos viveres e nas lutas dos povos amazônidas faltam na educação nas escolas do campo.

Essa pedagogia da vida produtiva traz para as teorias pedagógicas dimensões enriquecedoras. Os movimentos sociais da diversidade de trabalhadores(as) trazem para o currículo a centralidade do trabalho, da terra, [da água, da floresta], dos processos produtivos, dos produtos do trabalho. A agricultura camponesa, ao se defender frente à do agronegócio, defende o trabalho produtor de vida, da soberania alimentar, da moradia digna, e tudo o que daí decorrer: os valores, as representações de mundo e de si mesmo, a cultura, as artes, o conviver, a sociabilidade, os modos de pensar, de ler o mundo (ARROYO, 2014, p. 87).

Essa pedagogia e tantas outras que existem fortalece a luta pela direito a terra e a uma educação de qualidade no/do campo, que liberte os oprimidos da opressão, humanize e emancipe a sociedade do campo e da periferia (ARROYO, 2014; FREIRE, 2005) para serem protagonista de uma sociedade justa.

Os povos das Amazônias, por exemplo, têm a terra, a floresta e a água de trabalho com parte de sua vida, participando “[...] de modo decisivo da forma como esses agentes sociais procuram dar plenitude a vida” (WITKOSKI, 2007, p. 190). Se as terras, as florestas e as águas são responsáveis pela existência dos povos nas Amazônias também são territórios de produção de saberes. Logo, não podem ser negadas e nem silenciados nos currículos das escolas do campo.

Os saberes da vida cotidiana apresentam contribuições para o currículo das escolas do campo, das águas e das florestas e expressam sentidos e significados construídos coletivamente pelos povos do campo. Um currículo não pode

separar os conhecimentos ditos científicos, dos da experiência dos educadores e dos saberes dos estudantes e da comunidade, essa separação secundariza e despreza esses saberes que já estão na escola, mas estão silenciados e invisibilizados.

A proposição de Santos (2009), da ecologia saberes traz contribuição para a construção de um currículo que os conteúdos sejam dialógicos sem um se sobre por ao outro, pois tanto o saber da ciência sistematizada quanto os saberes das ciências produzidas pelos povos ao longo de sua história de existência, são fundamentais para a formação de homem e mulheres que vivem nas Amazônia.

A ecologia de saberes se propõe fazer esse diálogo das ciências, que seja um diálogo recíproco e respeitoso com as diferenças e que possibilite uma troca construtiva e justa.

A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 27).

A ciência e os saberes dos povos são aliados e não adversários. Um currículo não pode separar os conhecimentos ditos científicos, dos da experiência dos educadores e dos saberes dos estudantes e da comunidade, como é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que 60% dos conteúdos comuns são obrigados ser ensinados em todo país, pois serão esses os conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas e os 40% podem ser conteúdos regionalizados, mas na prática o que importa é os 60%.

Nas estruturas fechadas que as escolas exercem não será tão fácil construir um currículo diferente do comum e do padronizado, ainda mais agora com essa BNCC aprovada com a obrigação de ser internalizada nas matrizes curriculares pelos estados, distrito federal e municípios.

[...] Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recinto fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013, p. 17).

O estudo se apresenta como contra ponto ao currículo que está aí nas escolas do campo e que não atende as legislações educacionais e muito menos as necessidades dos povos do campo, das águas e das florestas, por sua proposta homogênea e desumanizadora em constante disputa com o currículo da realidade e da vida dos povos amazônicos (ARROYO, 2013).

O currículo escolar que hoje é ensinado nas escolas do campo nega e silencia os saberes do trabalho, da cultura e da natureza desses povos e comunidades tradicionais, saberes esses que garantem e continuam garantindo a existência desses povos até os dias de hoje, mas que estão correndo sérios riscos de desaparecerem, pois os adolescentes e jovens estão perdendo sua identidade orgânica com os seus territórios de origem e a escola, é a principal responsável por isso, então, será por meio da escola com um currículo conectado com a realidade dos estudantes que essa realidade pode mudar.

Esses processos brutais de desenraizamento foram e continuam sendo as opções pedagógicas escolhidas para destruição dos saberes, culturas, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores do campo e das periferias (ARROYO, 2014, p. 204)

Então, urge projetos como esse que se propõem construir um currículo de educação do campo por meio dos diálogos com os saberes dos territórios das águas, das terras e das florestas, onde vivem os povos amazônicos com toda sua complexidade, mas que guardam na memória e nas práticas bons conviveres com a natureza e com seus pares importantes para a sua existência e de suas gerações futuras, preservando ainda a solidariedade, a partilha, o companheirismo e o cuidado ao outro.

[...] Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem [...] (ARROYO, 2015, p. 67).

Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins(AM)

Para Witkoski (2007), na Amazônia a terra de trabalho, a água de trabalho e a floresta de trabalho representam aos povos amazônicos a plenitude da vida e as riquezas que existem nelas são reconhecidas e valorizadas como patrimônio desses povos que por meio do trabalho, da cultura e da relação com a natureza criam condições de existência de sua espécie. Esses saberes e viveres são construídos historicamente, segundo Freire (1996), na prática do trabalho

comunitário, nas manifestações culturais e religiosas, portanto, deveriam ser conteúdos obrigatórios na formação docente e no currículo, inclusive, nas escolas do campo na Amazônia.

A educação nas escolas do campo conectada à realidade dos territórios rurais de Parintins sempre foi uma bandeira de luta do Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), criado em 1992 pelos ribeirinhos(as) da Ilha Paraná de Parintins, no município de Parintins (AM). Esse Grupo esteve na frente de lutas por direito a vida e a uma educação digna nos territórios que atua. Na educação, a luta foi voltada para que fossem construídas escolas (espaço física) e níveis de ensino (fundamental e médio) para atender crianças, jovens e adultos, pois, nessa época, esses sujeitos só tinham acesso à alfabetização.

Esses direitos só eram garantidos ao povo da cidade, por isso o GRANAV mobilizou as comunidades para reivindicar o direito ao povo do campo, das águas e das florestas, por esse protagonismo do Grupo, as comunidades passaram a ter escolas. Desde então, muitas crianças e jovens já alfabetizados passaram a estudar outros níveis de ensino na própria comunidade e hoje mais de 80% da juventude concluíram o ensino médio, na modalidade à distância por meio do programa de ensino tecnológico desenvolvido pelo Estado do Amazonas.

Na década de 1998 o movimento percebeu que não bastava só ter escolas e acesso aos diferentes níveis de ensino nos territórios das águas, florestas e terras, era necessário que essa educação atendesse a realidade do povo desses territórios, pois mesmo com o aumento do nível de ensino entre os jovens nas comunidades não houve melhoria na vida em comunidade e sim retrocesso. Antes, quando as pessoas tinham apenas a quarta série, a solidariedade, o companheirismo, o trabalho coletivo era o que movia as comunidades, hoje com mais pessoas instruídas esses princípios vêm se distanciando, é o que se houve de lideranças do GRANAV.

Então, em 1998 o GRANAV preocupado com a educação escolar que crianças, adolescentes, jovens e adultos vinham recebendo com conteúdos distantes da vida da comunidade, buscou-se parcerias que possibilitou a realização de rodas de conversas sobre educação do campo, pedagogia da alternância e casa familiar rural. Por um tempo, o diálogo ficou parado, mas em 2016 foi reavivado por meio de um encontro sobre educação do campo e pedagogia da alternância realizado pelo Grupo na Comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do Laguinho, no Assentamento Vila Amazônia.

Nós precisamos de uma educação que tenha a cara do homem do campo, que respeite a cultura, que respeite a identidade das pessoas. E essa educação que está na área rural, não é para a área rural, nós temos consciência disso, os professores sabem disso, mas, infelizmente, é o sistema e nós estamos aqui justamente pra fazer essa discussão, para ver de que forma o GRANAV pode contribuir” (informação Verbal[1])

O povo que vivem nas comunidades rurais, - várzea e terra-firme - tem consciência de que a educação escolar que está nesses territórios não atende as necessidades de existência das suas presentes e futuras gerações. Em estudo sobre o cotidiano na formação e práxis dos educadores Victória (2008) assevera que a cultura dos povos ribeirinho na Amazônia é silenciada e negada, por isso, existem tão poucos estudos. Se o professorado não é levado a refletir sobre os saberes das culturas desses povos, conseqüentemente, os saberes culturais que chegam com os estudantes na escola, dificilmente serão visibilizados e reconhecidos como essências para a vida desses estudantes.

As escolas que estão nos territórios das Amazônias não podem ter um currículo homogêneo e padronizado, os povos que habitam essas Amazônias são diversos, se tomarmos só os povos ribeirinhos com exemplo, as “[...] suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras [...]” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.154).

Nas Amazônias, esse povo vive nas margens dos rios, lagos, igarapés, furos e florestas, onde aprenderam a conviver e cuidar dos recursos naturais, sua principal, fonte de sua existência. Se nas Amazônias existe uma diversidade de povos e de culturas, os seus saberes deveriam ser conteúdos obrigatórios nos currículos escolares que estão nesses territórios, considerando também os viveres do seu cotidiano (VICTÓRIA, 2008).

O referido encontro acima promovido pelo GRANAV, contou com a participação de lideranças de várias comunidades do Assentamento, de professores(as), estudantes, pesquisadores(as) da educação do campo e de representantes do Comitê de Educação do Campo no Estado do Amazonas. O encontro objetivou reavivar o debate sobre a Educação do Campo na Pedagogia da Alternância no Município de Parintins(AM).

Essa discussão estava adormecida e desde o início do ano 2016 agente já vinha fazendo uma discussão dentro do GRANAV para retomar essa discussão, porque nós entendemos que é importante agente trabalhar para que a Educação do Campo, ela possa acontecer. Nós vemos que pela via do poder público municipal, ou até mesmo estadual, agente acha um pouco difícil por conta do sistema que já existe de educação [...]. Então, a via que agente acredita, seria por meio do funcionamento da Casa Familiar Rural, isso não tira de nós o direito de reivindicar do poder público municipal uma educação que seja realmente voltada para a realidade [do campo]. Mas isso pra mim, pro GRANAV têm que partir dos movimentos sociais e das organizações que trabalham junto com as comunidades (informação Verbal[2]).

O GRANAV é uma organização que mobiliza as comunicadas de várzea e de terra-firme desde 1992 em favor da natureza viva e de uma vida digna ao povo do campo e a educação sempre foi uma bandeira de luta, mas que antes era por escolas e ensino básico, bandeira que foi conquistada, pois hoje tem escolas e níveis de ensino até o ensino médio nas comunidades que o GRANAV atua, contudo essa educação está longe da realidade do povo que vive no campo, é uma educação da cidade.

Segundo Arroyo (2015, p. 66), nas escolas do campo “[...] Os currículos cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho. Com o culto à industrialização, ao agronegócio se ocultam e inferiorizam outras formas de produção como ultrapassadas, em extinção [...]”. O GRANAV percebendo essa realidade e que a educação que está no campo não vem melhorando a vida das pessoas e nem fortalecendo o trabalho coletivo em comunidade.

Então, o GRANAV passou a lutar por uma Educação do Campo que estivesse conectada com a realidade do povo do campo, das águas e das florestas, assim como reivindicar uma educação do campo, cujo, o currículo dialogasse com terra de trabalho, a água de trabalho e a floresta de trabalho que têm garantido a existência dos povos ribeirinhos da Amazônia e suas gerações (VITKOSKI, 2007).

No registro abaixo de uma liderança comunitária e membro fundador do GRANAV, faz o seguinte relato.

[...] quando nós como GRANAV pensamos em trazer o Ensino Médio, foi exatamente pensando pra que pudesse contribuir com o desenvolvimento das nossas comunidades, e a gente observa que, que se você for andar em todas as comunidades, dentro dessa nossa região, 85% dos jovens hoje têm Ensino Médio e a gente observa, parece que esse conhecimento que eles adquiriram, dentro da sala de aula, não tem sortido efeito nas comunidades. Essa é a impressão que temos [...] a gente ver que é uma educação, que ela foi criada, uma educação pra mercado. Nós estamos pensando, já, inclusive, nós vamos agora promover [...] o seminário sobre a educação do campo e nós estamos pensando, nós estamos repensando a questão da educação na região, porque essa educação que está aí, ela não vai nos ajudar, em absolutamente nada, os efeitos nós já estamos sentindo. Então, a gente precisa dá uma sacudida para que uma coisa nova (educação do campo), mais com a nossa participação, a gente colocando as nossas ideias, porque a gente tem condição de apontar caminho sim (informação Verbal[3]).

Portanto, não basta só ter níveis de ensino e o próprio ensino se a educação, quando acontece, forma as pessoas apenas para viver na cidade e os que optam em ficar no campo esse conhecimento não lhe serve, pois seria necessário que a criança, o adolescente, jovem e adulto tivesse acesso sim o conhecimento historicamente sistematizado pela ciência, mas também tivesse acesso aos conhecimentos sobre o trabalho nas águas, nas terras e nas florestas, pois é nesses territórios que esse povo e de onde retira sua existência.

Então, deveria receber conhecimento para fazer uso dos recursos desses territórios em seu favor e de sua comunidade, como já fazem, - mesmo com pouco acesso a conhecimento sistematizado, mas se dominarem tecnologias limpas, técnicas agrícolas e agroecológicas, e tiverem acesso aos direitos sociais como: educação de qualidade, saúde, assistência técnica, água potável, habitação adequada à própria realidade, financiamento, gestão financeira familiar e entre outros direitos para viverem com dignidade nos seus territórios de origem. Tendo esses direitos assegurados, os jovens não precisaram sair da sua comunidade para melhor de vida como ao longo da história se pregou e continua se pregando pela escola e por familiares.

Em outubro 2017 por ocasião da realização da V Semana de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM), o GRANAV propôs um diálogo como os movimentos sociais e instituições educacionais como o tema: “Diálogos com os movimentos sociais e instituições públicas por uma Educação do Campo em Parintins”. No final deste diálogo deliberou pela criação do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF).

A partir de então, os membros do FOPINECAF formados pelos movimentos sociais do campo, das florestas e das águas, as instituições educativas públicas, coletivos de pesquisadores e estudantes, constituíram uma comissão ampliada, que passou a organizar e realizar rodas de conversas nas comunidades de terra-firme e de várzea no município de Parintins(AM) sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, realizando até o anos de 2019 VII rodas de conversas em comunidades diferentes.

Considerações

A proposta desse projeto nasce dessas rodas de conversas que estão sendo realizadas pelo (FOPINECAF). As rodas de conversa que já foram realizadas têm revelado a necessidade urgente de um currículo para escola do campo, das florestas e das águas conectada com a realidade do povo desses territórios. Diante dessa realidade, se submeteu o referido projeto a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), tendo sua aprovação e está em andamento.

As rodas de conversa é inspirado na teoria freiriana, por meio da dialogicidade, numa abordagem qualitativa que tem possibilitado construir propostas oriundas de lideranças comunitárias, pais de estudantes, professores, estudantes e demais comunitários, com acompanhamento da comissão do Fórum e com participação de representantes da câmara de vereadores, secretaria de educação do município e do estado, assim como de pesquisadores das universidades e do instituto federal que existem em Parintins, em que pode se ouvir as vozes dos sujeitos do campo sobre a educação que desejam para os seus filhos lá no campo.

Contudo, o projeto ainda terá pela frente o acompanhamento de outras rodas de conversas, a realização de entrevistas e de outras ações previstas no cronograma da pesquisa, mas já pode-se inferir que os dados já coletados traz uma riqueza de saberes tão importante para a vida das presentes e futuras gerações dos povos e comunidades Amazônicas e que não deveriam estar fora dos currículos escolares das escola nos territórios das águas, das terras e das florestas nas Amazônia.

Referências

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

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Os movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, núm. 55, enero-marzo, 2015, pp.47-68. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1550383551004>

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. MEC, 2010.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1984.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S; STEDILE, M. E; DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA/MDE, 2008.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, B. de S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S; MENESES, M.P. **Epistemologia do Sul**. Coimbra/Portugal: Editora Almedina, 2009.

SOUZA, J. C. R. de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. In: SOUZA, D. V. S de; VASCONCELOS, M. E. de O.; HAGE, S. A. M. (Orgs). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

VICTÓRIA, C. G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM** - Manaus: UFAM, 2008.

WITKOSKI, A. C. **Terra, floresta e água de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007. (série: Amazonas: terra e o homem)

[1] Fala do coordenador do GRANA V Fernando Carvalho. In: **Encontro de Educação do Campo** realizado pelo GRANA V, na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Assentamento Vila Amazônia, em Parintins-AM, em outubro de 2016.

[2] Fala do comunitário Eraldo Albuquerque. In: **Encontro de Educação do Campo realizado pelo GRANA V**, na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Assentamento Vila Amazônia, em Parintins-AM, em outubro de 2016.

[3] Fala do membro e fundador do GRANAV Fernando Carvalho. In: na **Assembleia Ordinária do GRANAV**, realizada na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Assentamento Agroextrativista Paraná de Parintins, em Parintins-AM, em fevereiro de 2016.