

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ELIANA BARBOSA LOURENÇO

**DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO AMAPÁ, NO MUNICÍPIO DE
MAZAGÃO: percepções de coordenadores (as) pedagógicos (as)**

MACAPÁ – AP

2026

ELIANA BARBOSA LOURENÇO

**DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO AMAPÁ, NO MUNICÍPIO DE
MAZAGÃO:** percepções de coordenadores (as) pedagógicos (as)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Mate Mendes

MACAPÁ – AP

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

L892d Lourenço, Eliana Barbosa.
Desafios para o atendimento dos princípios da educação do campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão: percepções de coordenadores (as) pedagógicos (as). / Eliana Barbosa Lourenço. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Macapá, 2026.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Mate Mendes.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação do campo. 2. Escolas públicas - Mazagão (AP). 3. Edifícios escolares. 4. Coordenador - Escola - Atribuições - Funções. I. Mendes, Débora Mate, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.91734

LOURENÇO, Eliana Barbosa. **Desafios para o atendimento dos princípios da educação do campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão:** percepções de coordenadores (as) pedagógicos (as). Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Mate Mendes. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Macapá, 2026.

ELIANA BARBOSA LOURENÇO

**DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO AMAPÁ, NO MUNICÍPIO DE
MAZAGÃO:** percepções de coordenadores (as) pedagógicos (as)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Macapá, 30 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Débora Mate Mendes – Orientadora – Universidade Federal do Amapá –
PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado – Examinador Interno – Universidade Federal do Amapá –
PPGED/UNIFAP

Prof.^a Dra. Hellen do Socorro de Araújo Silva – Examinadora Externa – Universidade Federal
do Pará – PPGEDUC/UFPA

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são de forma geral, mas, é sobre tudo e todos aos que vieram muito antes de eu estar aqui.

Ao criador do universo, a todas as boas energias, à Maria Mãe de Jesus, que é força que nos guia.

À luta das trabalhadoras e trabalhadores rurais, que mobilizados foram forças incessantes para a existência da minha primeira escola.

À minha mãe, que conversou com a professora para me deixar estudar encostada, mesmo antes da idade.

À professora da minha primeira escola, que era multisseriada, que, sem ter formação superior, não desistiu de conduzir a escola inteira, da merenda à lousa de giz.

À minha amada avó materna, que segurou a minha mão e foi vivenciar comigo a semana de adaptação na casa Familiar Rural, pois eu nunca tinha dormido fora de casa.

À Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC e a todos os profissionais, professoras e professores, que foram indispensáveis para eu seguir caminhando.

À minha orientadora, que, para além de segurar a minha mão, encoraja-me na luta pela EDUCAÇÃO!

A esta banca, que contribui muito para o meu aprendizado. Vocês foram e serão luzes para este e para outros inúmeros dias tão sonhados.

Sei que há muito para conquistarmos, mas não tem como seguir navegando sem um coletivo, sem todos que estão aqui, sem os que passaram e os que estão por vir.

Gratidão Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED!

RESUMO

Este trabalho de pesquisa traz como temática a escola do campo, partindo da seguinte problemática: quais os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as)? Como objetivo geral, pretende-se: analisar os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, em escolas da rede estadual de educação do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as). Para isso, apresenta-se os seguintes objetivos específicos: compreender os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas; levantar os impactos da estrutura física das escolas no atendimento dos princípios da Educação do Campo; averiguar como a organização do trabalho pedagógico das escolas contempla os princípios da Educação do Campo; entender a relação do trabalho pedagógico e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nas escolas. A abordagem qualitativa foi a base para a imersão no campo de estudo, em que as técnicas pré-definidas para obtenção de dados e informações foram visitas *in loco*, observações e entrevistas. A análise temática foi o método utilizado para a identificação e a sistematização das informações obtidas. Os resultados indicaram como principais desafios, que: os(as) profissionais que atuam nas escolas do campo não conhecem ou conhecem pouco sobre os princípios da Educação do Campo e sobre as leis que normatizam essa modalidade de ensino. Mensurou-se, também, que as condições da infraestrutura física das escolas é um fator importante, bem como, a organização do trabalho pedagógico, que, dependendo das ações desenvolvidas, podem refletir os princípios da Educação do Campo na realidade da escola. Além da atuação da coordenação pedagógica, que também é fundamental para a construção coletiva de projetos e metodologias que aproximem o processo de ensino e aprendizagem à realidade dos(as) estudantes.

Palavras-chave: Escola pública do campo; Estrutura física; Organização do trabalho pedagógico.

RESUMEN

Esta investigación se centra en las escuelas rurales, partiendo del siguiente problema: ¿cuáles son los desafíos para cumplir con los principios de la Educación Rural, en las escuelas estatales de Amapá, en el municipio de Mazagão, desde la perspectiva de los coordinadores pedagógicos? El objetivo general es analizar los desafíos para cumplir con los principios de la Educación Rural, Hídrica y Forestal en las escuelas estatales de Amapá, en el municipio de Mazagão, desde la perspectiva de los coordinadores pedagógicos. Para ello, se presentan los siguientes objetivos específicos: comprender los principios de la Educación Rural, Hídrica y Forestal; identificar los impactos de la estructura física de las escuelas en el cumplimiento de los principios de la Educación Rural; investigar cómo la organización del trabajo pedagógico en las escuelas incorpora los principios de la Educación Rural; y comprender la relación entre el trabajo pedagógico y el rol de los coordinadores pedagógicos en las escuelas. El enfoque cualitativo constituyó la base para la inmersión en el campo de estudio, donde las técnicas predefinidas para la obtención de datos e información fueron visitas in situ, observaciones y entrevistas. El análisis temático fue el método utilizado para la identificación y sistematización de la información obtenida. Los resultados indicaron los siguientes desafíos principales: los profesionales que trabajan en escuelas rurales tienen poco o ningún conocimiento de los principios de la Educación Rural y de las leyes que regulan este tipo de educación. También se constató que las condiciones de la infraestructura física de las escuelas son un factor importante, así como la organización del trabajo pedagógico, que, según las acciones desarrolladas, puede reflejar los principios de la Educación Rural en la realidad de la escuela. Además, el rol del coordinador pedagógico es fundamental para la construcción colectiva de proyectos y metodologías que acerquen el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad de los estudiantes.

Palabras clave: Escuela pública rural; Infraestructuras físicas; Organización del trabajo pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rio Amazonas	11
Figura 2 – Rio Japiim do Moju.....	13
Figura 3 – Casa Familiar Rural de Gurupá.....	16
Figura 4 – Evento sobre a Educação do Campo UFPA – <i>Campus Altamira</i>	17
Figura 5 – Reunião com a comunidade e socialização do trabalho de pesquisa	20
Figura 6 – Mapa do estado do Amapá.....	68
Figuras 7 e 8 – Vista frontal da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira	69
Figura 9 – Mapa de localização e trajeto à E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira.....	69
Figuras 10 e 11 – Vista frontal da E. E. Piquiazal.....	71
Figura 12 – Mapa de localização e trajeto à E. E. Piquiazal	71
Figuras 13 e 14 – Vista frontal da E. E. Leandro Plácido Ferreira: fluvial e de um dos portos de acesso.....	72
Figura 15 – Mapa de localização e trajeto à E. E. Leandro Plácido Ferreira	73
Figuras 16 e 17 – Antigo prédio da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira	108
Figuras 18 e 19 – Prédio do centro comunitário, local onde a E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira passou a funcionar, no período da reforma.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alguns descritores usados nas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	34
Quadro 2 – Dissertações sobre a temática (últimos cinco anos)	35
Quadro 3 – Teses sobre a temática (últimos cinco anos)	40
Quadro 4 - Rota de acesso à E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira (terrestre)	70
Quadro 5 – Rota de acesso à E. E. Piquiazal (terrestre)	71
Quadro 6 – Rota de acesso à E. E. Leandro Plácido Ferreira (terrestre e fluvial).....	73
Quadro 7 – Número de escolas da rede estadual do Amapá, que encaminharam o PPP entre 2023 e 2025	83
Quadro 8 – Dados sobre aprovação, reprovação e abandono da Educação Básica – 2020 a 2024	100
Quadro 9 – Desempenho das três escolas <i>lócus</i> da pesquisa, no período de 2022 a 2024	101
Quadro 10 – Compartimentos e quantitativos	110
Quadro 11 – Compartimentos e quantitativos	113
Quadro 12 – Condições de infraestrutura física e tecnológica das Escolas Públicas e Comunitárias do Campo	115
Quadro 13 – Compartimentos e quantitativos	116

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	11
1 INTRODUÇÃO	25
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	34
4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO	44
4.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL	44
4.2 EDUCAÇÃO RURAL	46
4.3. RUPTURA DO MODELO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
4.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
4.5 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS, A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS.....	53
4.6 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
4.7 DESAFIOS ESTRUTURAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO	61
4.8 DESAFIOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DO CAMPO	63
5 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA PERCEPÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)	67
5.1 APRESENTANDO AS ESCOLAS <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: UMA SÍNTESE DOS TERRITÓRIOS E DAS INSPIRAÇÕES	68
5.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	74
5.3 DIVERSIDADE DO CAMPO	78
5.4 QUESTÕES POLÍTICAS, GERACIONAIS, DE GÊNERO, RAÇA E ETNIA	81
5.5 O PPP E O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE INVESTIGAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS, DIALOGANDO COM OS SABERES LOCAIS	82
5.6 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE AULA	86
5.7 O CALENDÁRIO ESCOLAR E AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS	89

5.8 FORMAÇÃO CONTINUADA E A REALIDADE DE TRÊS ESCOLAS, DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	90
5.9 VALORIZAÇÃO E IDENTIDADE DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)	94
5.10 PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA X ESCOLA NA FAMÍLIA E MOVIMENTOS SOCIAIS	102
5.11 A ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS E SEUS IMPACTOS NO ATENDIMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	106
5.11.1 E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira	108
5.11.2 E. E. Piquizal.....	111
5.11.3 E. E. Leandro Plácido Ferreira	114
5.12 COMO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS CONTEMPLA OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	118
5.13 ENTENDENDO A RELAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A ATUAÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) NAS ESCOLAS	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, BASEADA NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	140
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESOLUÇÃO Nº 510/2016 CNS/CONEP)	144

PRÓLOGO

MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS: ORIGEM E TRAJETÓRIA DE UMA MULHER EXTRATIVISTA E RIBEIRINHA DOS RIOS E DAS FLORESTAS MARAJOARAS

Figura 1 – Rio Amazonas.



Fonte: arquivo pessoal (2013).

Sou oriunda de uma comunidade rural ribeirinha localizada no Rio Japiim do Moju, município de Gurupá, no estado do Pará, onde o fluxo da maré dita os meios de vida. Sou filha de trabalhadores rurais inseridos no contexto de luta sindical e ligados ao movimento de esquerda, o que foi decisivo para a minha formação humana, escolar e acadêmica. Gurupá faz parte da região do Marajó, a qual é composta por 16 municípios. A relação com essa região exuberante me faz uma marajoara acostumada com interações nos rios e nas florestas e os meios de conviver, coexistir e produzir.

Nasci no ano de 1991, na casa da minha avó materna, na localidade mencionada acima. Minha vó era parteira “de mão cheia”, como diziam os mais antigos. Ela dava conta de fazer todos os partos das mulheres da comunidade local e das comunidades vizinhas. Além da avó parteira, meu avô paterno benze, dessa forma, os cuidados básicos das doenças que apareciam por lá, principalmente em crianças, eram tratados com “benzições” e chás. O excelente trabalho de parteira da minha avó assegurou o nascimento de quase todos os(as) seus(suas) netos(as), das suas cinco filhas, sendo que ela “assistiu” e cuidou de todas, antes, durante depois do parto. Conforme Barroso:

As parteiras tradicionais são personagens de uma história específica, "o ofício de partejar", e estão espalhadas por todo o Estado do Amapá. Essas mulheres pela forma como assistem à gestante e ao parto, são tradicionalmente chamadas de "aparadeiras", tendo suas práticas ligadas culturalmente à realidade do povo. Ao construírem seus saberes no dia-dia, também são conhecidas como "curiosas", "comadres", "práticas", "leigas". A capacidade de observação e de habilidade, faz delas as médicas da comunidade em que vivem. Exercem essa função geralmente numa relação de afeto, transmitida de mãe para filha, de avó para neta, de vizinha para vizinha ou de comadre para comadre (Barroso, 2009, p. 27).

Tudo o que a minha avó sabia, conhecia e realizava, sobre o “ofício de partejar”, ela transmitia e exercia através da oralidade e da prática com as mãos e todo cuidado, durante a gestação, no parto e pós-parto. Tudo se dava por meio de receitas orais. Ela fazia todas as recomendações, reforçando a importância de manter todos os cuidados. Tudo isso sem receita escrita e, mesmo sem saber escrever o próprio nome, minha avó era uma figura muito importante na comunidade e no território. Ela dava conta de fazer, na nossa comunidade, o que até hoje o poder público não consegue, que é assistir as mulheres grávidas de perto, sem que estas precisem passar pelo percurso de viagem com dor até a sede do município onde fica a única unidade hospitalar do município de Gurupá. Minha avó herdou de sua mãe esse saber e exercia com maestria.

Fui crescendo e aprendendo com os meus pais o sentido fundamental da vida, auxiliando em casa e trabalhando para ganhar dinheiro. Ganhar dinheiro para poder comprar as coisas que precisávamos, como roupas, perfume, etc.

Desde cedo, aprendi a tirar açaí¹. Bem antes de começar a frequentar a escola, já frequentava o açaizal e, nessa dinâmica, minha mãe organizava a escala para ser um dia meu e outro da minha irmã, para o açaizal, enquanto o meu irmão tirava com o meu pai. Aprendi, também, que o dinheiro que a gente ganhava nas atividades extrativistas, que ainda é carro-chefe da geração de emprego e renda da nossa comunidade, só nos manteria se pensássemos na natureza em sua plenitude, nela viva e florindo, só assim a nossa comunidade continuará existindo.

Como eu disse, antes de chegar à escola, já sabia realizar tarefas e atividades inerentes à vida da minha família e da comunidade, já possuía conhecimentos capazes de garantir a minha sobrevivência naquela realidade em que eu e minha família vivíamos. Conhecimentos esses que aprendi no seio familiar e na minha relação com a comunidade

¹ Tirar açaí: é comumente usado na minha comunidade para a prática da realização da colheita do fruto do açaí.

e o meu território. Meus pais, mesmo sem terem frequentado a escola regular, conseguiam ler e escrever e, assim, incentivaram-nos a conhecer para além das práticas do dia a dia, mas, também, a exercitar a leitura e a escrita. Isso reflete a importância da família, da comunidade e do território, com sua totalidade para a minha inserção na formação escolar. É impossível, nesta história contada até aqui, pensar na escola sem antes dominar os conhecimentos básicos adquiridos previamente sem qualquer livro didático ou sala de aula. Não chegaria à escola se não soubesse nadar, remar, locomover-me nos rios e nas águas do meu lugar. Portanto, chego à escola para ampliar conhecimentos, muito embora a minha primeira escola não estivesse preparada para isso, assim como eu para ela. Mesmo assim, fui para a escola, como contarei a seguir.

RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: MINHA INSERÇÃO NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Figura 2 – Rio Japiim do Moju.



Fonte: arquivo pessoal (2020).

E foi assim que aos 6 anos de idade comecei a frequentar a primeira instituição escolar da minha vida. Nesse ano, eu estudei “encostada”. Encostado era o *status* dos(as) alunos(as) que não conseguiam se matricular por falta da idade escolar. Nessa época, para a professora realizar oficialmente a matrícula, a idade mínima era de 7 anos para cursar o

primeiro ano do Ensino Fundamental, na época, a 1ª série. A escola se chamava Anjo da Guarda. O ano era 1997 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 já estava promulgada), a escola funcionava em um prédio “próprio”, construído pela gestão municipal, no terreno doado pela professora, ao lado da casa dela. Mas, vale a pena dizer que, por muito tempo, essa mesma escola funcionou na sala da casa de um comunitário da comunidade. Quando comecei a minha carreira escolar, tivemos, na gestão do estado brasileiro, o Fernando Henrique Cardoso – FHC, de uma tendência neoliberal, na época eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. Nessa mesma pegada, o governador do estado do Pará, na época, era o Almir Gabriel, eleito por dois mandatos, de 1995-2003, e coincidentemente pelo PSDB.

O que há em comum é o que fez chegar recursos para a construção da escola onde eu estava estudando. Uma escola com estrutura de madeira de única sala de aula, um depósito, uma cozinha e um banheiro, do tipo “sanitário” ou “privada”. Mesas e bancos construídos pelos nossos pais, pois o quadro a giz era a única coisa que a professora conseguia e com muita luta na secretaria de educação do município. Aqui, lembro-me do que Folliet destacou:

Trata-se apenas de difundir a instrução, laica, gratuita e obrigatória [...] e tudo será resolvido no progresso retilíneo e contínuo que impulsiona a humanidade. Haverá sempre, por certo, magnatas da cultura, mandarins de pena de pavão, literatos e acadêmicos, em uma palavra. Mas no banquete da cultura, uma vez servidos os oficiais, restará um prato e um copo para todo mundo, e o professor lá está para oferecer a cada um – o professor, este humilde, mas eficiente representante da cultura, das luzes e da República em cada cidadezinha. Instruamos... eduquemos... (Folliet, 1968, p. 33).

E se tratando “apenas de difundir a instrução, laica, gratuita e obrigatória” [...] quando comecei a frequentar a escola, com 6 anos de idade, “encostada”, remava todos os dias entre 15 e 30 minutos de casa até o prédio escolar, o tempo era delimitado pelo rio e pela maré. Se a maré tivesse a favor, era mais rápido, se tivesse contra demorava um pouco mais. Esse a favor ou contra é sinônimo da enchente ou vazante. É assim, quase tudo na minha comunidade é comandada pelos rios e pelas marés. Os rios ditam os modos de vidas e o tempo de cada ação nela. De segunda à sexta-feira todas as minhas manhãs e as do meu irmão mais velho eram voltadas para a escola, no contraturno era fazer o dever de casa e ajudar nas tarefas que o papai e a mamãe direcionavam.

Lá pela 3ª e 4ª série, houve a necessidade, causada por falta de professores(as) na comunidade vizinha, de unir as escolas de duas comunidades: a da minha e a da

comunidade vizinha, que se localizava no rio Jipuúba-moju. Por conta dessa junção, a escola saiu do prédio que funcionava e foi transferida para o barracão comunitário da comunidade Anjo da Guarda, que ficava geograficamente “próxima” para as duas. Nessa mudança, o que era meia hora foi para hora e meia. Só de pensar no sol de meio-dia remando contra a maré, até hoje me dói a cabeça. Além do sol, uma vez por outra, as cacetadas com o remo, na luta para conseguir pegar os ingás, frutos da ingazeira, árvores que naturalmente produziam próximo às margens dos rios. Na beira do rio, dentro do casco, o remo era a arma para tudo.

Outra coisa que também mudou, nessa junção, foi o número de alunos(as) na sala de aula. Estávamos saindo de uma escola multisseriada de, em média, 15 estudantes, para nos juntarmos a mais ou menos essa mesma quantidade, o que somaria quase o dobro de estudantes na mesma sala de aula. Para a então mudança, a gestão municipal usou do argumento que deveria ter pelo menos dois(duas) professores(as), pois não daria para atender as duas escolas com mais um(a) professor(a) para cada uma, porém com a junção das escolas seria possível. Mas, era só conversa. Como diz o meu avô: “conversa pra boi dormir”. E o pior era que dormia, mas, com insônia! Na época, não percebíamos que se tratava da tal nucleação.

Gonçalves e Hage (2008) revelam que o processo de nucleação das escolas no Brasil está atrelado à política de transporte escolar, nas comunidades longínquas, assegurando, ainda, que, na maioria das vezes, as escolas fechadas no campo são as multisseriadas. O então caso da minha escola, multisseriada, fechada, sem transporte escolar e sem mais professores(as), como chegaram a falar.

E foi assim que concluí a primeira etapa da Educação Básica, na minha comunidade, em uma escola multisseriada, que funcionava no turno manhã, e depois passou a funcionar à tarde. E não importa o turno, o sol era o mesmo, o rio e a maré também. Assim que concluí essa etapa, da 1ª a 4ª série, veio o dilema, se continuaria a estudar ou não. Lá no interior, nessa época, a escola pública era só até aí e “olhe lá”. E era uma escola pública da cidade que atendia o campo. Quase nada do que eu já sabia fazia sentido na minha escola. O negócio era aprender a ler e escrever as coisas “mágicas” que os livros didáticos contavam. E se gaguejasse ou soletrasse errado a reguada era certa.

Enquanto eu estudava na minha escolinha, meu pai, com outras lideranças da nossa comunidade, mobilizava-se e unia-se a outras comunidades do setor Moju para discutir, através do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR, outra perspectiva para que os adolescentes e jovens pudessem escolher em continuar os seus

estudos e não apenas parar de estudar ou abandonar sua comunidade e sua família. Outra realidade, nesse período, era o êxodo rural que assolava o município de Gurupá. E um dos motivos centrais era a busca por educação escolar. Era comum ouvir dos mais antigos que os seus filhos tinham que “tirar o pé da lama”. Que “quem morre cavando é tatu”. E a educação escolar era a esperança. E essa só tinha continuação na cidade!

Figura 3 – Casa Familiar Rural de Gurupá.



Fonte: arquivo pessoal (2017).

Então, fundaram a Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Gurupá – ACFAG e demonstraram, através da Pedagogia da Alternância, que é possível a educação atender às famílias do campo com qualidade acadêmica e social. Meu irmão, por ser mais velho, entrou primeiro, mais tarde eu consegui a minha vaga.

A alternância era de 15 dias no tempo escola e 15 dias no tempo comunidade. Era muito legal, a cada 15 dia meu pai me deixava e me buscava na escola. Eu não precisava remar para ir à escola e o meu transportador era particular, no máximo, às vezes, combinávamos com outros colegas que moravam na comunidade vizinha para fazer uma única viagem até a Casa Familiar Rural – CFR de Gurupá, íamos de barco ou catraio e rateávamos as despesas com o óleo diesel.

Na CFR de Gurupá, cursei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, ambos com conhecimentos técnicos voltados ao trabalho e à vida do campo, da família e da comunidade. Durante esse período de formação na CFR, realizei estágios em entidades, como associações comunitárias, e no próprio STTR, exercitando os conhecimentos

técnicos e científicos adquiridos e, assim, fazendo o elo entre teoria e prática dos conhecimentos, nas comunidades e nas organizações sociais.

Por fim, sou aluna egressa da CFR de Gurupá, uma escola fruto da luta e mobilização do STTR desse município, sendo que as lideranças sociais do campo, cansadas de “perder” seus filhos para a cidade, organizaram-se por uma educação que atendesse às especificidades do campo, à realidade das famílias. Esse “perder” para a cidade, por muitas vezes era mais dolorido, pois era para o crime organizado, para a prostituição, para as drogas, para todas as coisas ruins que a cidade em si tinha a oferecer para uma família de trabalhadores rurais que chegavam na cidade, “sem beira, nem eira, nem ramo de figueira” (um dizer da minha avó), que quer dizer: sem o básico; sem trabalho e moradia. Somente com o sonho de formar, pelo menos, alguém da família.

MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA: A ÊNFASE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM MINHA VIDA

Figura 4 – Evento sobre a Educação do Campo UFPA – *Campus* Altamira.



Fonte: arquivo pessoal (2018).

No período de 2014-2018, cursei a Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC na Universidade Federal do Pará – UFPA, *Campus* de Altamira – PA, com ênfase em linguagens e códigos, na faculdade de Etnodiversidade. Esse curso me fez observar e intervir nas escolas do campo do meu município com mais didática e sustentada de conhecimentos capazes de reconhecer e fortalecer as comunidades do campo como lugar de vida e vida em sua plenitude.

A LEDOC fortaleceu a importância da Pedagogia da Alternância para o acesso e a permanência de jovens camponeses, quilombolas e indígenas no Ensino Superior, ou

seja, essa metodologia de ensino permite que sonhos sejam realizados. No meu caso, foram quatro anos de muitas observações, diálogos, entrevistas e socialização de conhecimentos, aprofundando os marcos legais da Educação do Campo como política pública de direito dos povos do Campo, das Águas e das Florestas e dever do Estado em garantir.

Nos anos finais da Licenciatura, conheci a Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC, localizada no Distrito do Carvão (Mazagão – AP), que desenvolve a mesma proposta pedagógica de uma parte da minha formação na Educação Básica. Na EFAC, realizei atividades de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC sobre o ensino da língua portuguesa nessa escola, com o seguinte tema: “Rupturas e continuidades entre práticas de linguagem na escola e na família: o caso de uma Escola Família Agrícola do Estado do Amapá”. É importante salientar que eu conheci a EFAC por meio de pesquisa e contato direto com o diretor dessa instituição escolar, pois eu já tinha relação com o estado do Amapá e pretensões de pesquisar a Pedagogia da Alternância e, nessa época, a instituição que eu havia frequentado durante a minha formação nos Anos Finais e Ensino Médio estava paralisada.

No ano de 2018, após a conclusão da Licenciatura, comecei a cursar a Especialização em Educação por Inversão Pedagógica: Inclusão para a Emancipação em Território Socioeducativo (UFPA). Nesse curso, desenvolvi a reflexão sobre o território, por meio do tema “Avenida Santana: um território e seus diferentes usos”. Uma pesquisa voltada para a dinâmica de um território urbano, um dos primordiais do município de Santana – AP. Souza (1995, p. 11) afirma que “todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território”, ou seja, o conceito de território compreendido na dinâmica das relações de poder, que se sobrepõe à metáfora do campo de forças e sua referência, no substrato espacial.

Atualmente, mestrandando em Educação pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, almejo solidificar conhecimentos técnicos e científicos inerentes aos territórios camponeses. Realizar pesquisas e produzir conhecimentos acadêmicos sólidos e emergentes no que diz respeito ao atendimento da educação para os povos e as comunidades do Campo, das Águas e das Florestas, pois isso é essencial para a concepção de avanços necessários que oportunizaram ao jovem camponês escolhas libertárias e não por opressão. Arroyo enfatiza que:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade” (Arroyo, 2004, p. 13).

Faz-se necessário difundirmos cada vez as nossas necessidades, as nossas especificidades, o que queremos e como queremos. Pois, a educação escolar é, também, um elemento de alienação quando reproduzida a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, de dominação e poder, que se opõe à vida dos territórios resistentes, coibindo a resistência coletiva. Conforme Arroyo:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação Básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbanoindustrial moderna (Arroyo, 2004, p.79-80).

É preciso fazer valer essas especificidades do campo, sendo que a escola pública do campo necessita de estrutura física e organização do trabalho pedagógico, conforme o asseguram os princípios da Educação do Campo. Para que, dessa forma, possa difundir a cultura, a vida, o trabalho e, principalmente, a cidadania da população, criando condições e perspectivas de vida cada vez melhores não só para as pessoas, como para todos os elementos que compõem a natureza, pois a fauna e a flora são indispensáveis para o bem-estar do conjunto e suas territorialidades.

PARTICIPAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: UMA IMERSÃO NO TERRITÓRIO

Figura 5 – Reunião com a comunidade e socialização do trabalho de pesquisa.



Fonte: arquivo pessoal (2017).

Ao concluir a formação na Educação Básica no ano de 2009, passei a fazer estágio na própria escola, auxiliando os(a) monitores(aa) (denominação do(a) professor(a) na CFR, fazendo parte do quadro de profissionais por um período. Em seguida, tornei-me diretora da ACFAG, a entidade a mantenedora da CFR, uma instituição de ensino privado de caráter comunitário, gerida por essa Associação que representa as famílias.

Em 2014, desenvolvi atividades de formação junto ao STRR de Gurupá e fiz parte da direção dessa entidade como Suplente na Secretaria de Administração e Finanças, participando efetivamente como comunitária e liderança nas lutas dos(as) trabalhadores(as) rurais. Como consequência dessa atuação no movimento social, exerci um cargo de técnica no Programa de Aquisição de Alimentos – PAA da Prefeitura Municipal de Gurupá (2015-2016), onde coordenei a compra de produtos da Agricultura Familiar para atender às demandas de vulnerabilidade alimentar das famílias em condições de risco, vinculadas à Secretaria de Assistência Social. Nessa política, o campo e as famílias com seus meios de produção são fundamentais na erradicação da fome, não só no território regional, como também nacional.

No ano de 2017, atuei na EFAC do Mazagão – AP como professora da disciplina de Língua Portuguesa, na turma do 6º ano, e das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do 1º Ano do Ensino Médio e, também, como Coordenadora

Pedagógica da escola. Durante esse período, vivenciei novamente a Pedagogia da Alternância, a proposta de Educação do Campo, que me permitiu avançar na formação escolar, profissional e humana, a qual a minha família e a minha comunidade participaram integralmente da construção do Projeto Político Pedagógico – PPP até às salas de aulas. Sem dúvidas, esse retorno foi fundamental para o meu crescimento, pois agora se tratava de outras realidades e outros territórios.

Em 2018, exerci a regência de classe em uma escola pública (Macapá – AP), na qual vivenciei a especificidade de uma escola em contexto urbano. Uma experiência fundamental para o meu aprendizado profissional e para o conhecimento dos desafios das escolas urbanas, sendo que a problemática da política educacional só se expande na realidade das escolas do campo, pois as escolas urbanas estão também “atoladas” em situações empobrecedoras, seja nas questões de cunho pedagógico ou estruturais.

Atualmente, exerço o cargo de gerente do Núcleo de Educação do Campo – NEC, dentro da Coordenadoria de Educação Específica – CEESP na Secretaria de Estado de Educação – SEED, no estado do Amapá. Essa rede estadual de ensino conta com, em média, 149 escolas públicas que estão em territórios do campo, das águas e das florestas, além das Escolas Famílias que são parceiras efetivas e seguem sendo resistência nos territórios para a construção de uma educação de qualidade, pautada na realidade do campo e construída com os sujeitos do campo.

ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE O INGRESSO NO MESTRADO, CARREIRA DOCENTE, ATUAÇÃO NO TERRITÓRIO E PLANEJAMENTO DE VIDA: FORTALECENDO MINHA ORIGEM

Aqui vou terminando, mas com a sensação de continuar falando e escrevendo coisas para além do meu lugar, de onde venho ou de onde vou estar! No entanto, gostaria de reafirmar, que, para a minha trajetória de vida e profissional como mulher, extrativista, ribeirinha, marajoara, dos rios e das florestas, educadora, gestora, este Mestrado é uma realização importante, um objetivo alcançado, que me inspira em uma carreira acadêmica e de pesquisadora, fortalecendo os meus laços com os territórios, que precedem a minha existência. Sem dúvidas, o território onde eu flori, foi o maior responsável por eu chegar até aqui. De acordo com Santos:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2007, p. 22).

Sem sombras de dúvidas, a relação com o território é a mais forte que existe das relações, ela te faz galgar outros objetivos sem te afastar da sua identidade, do seu pertencimento primordial e do seu lugar no mundo. Nesse sentido, a minha carreira profissional tem sido reflexo direto da minha relação com o território usado, do chão que sempre pisei e habito, que é o campo e a vida que esse território representa no mundo.

Atuar no chão onde sempre pisei e buscar cada vez mais conhecimentos sobre esse lugar é, sobretudo, a busca concreta para o fortalecimento das forças locais no combate às forças externas que degradam as vidas e alienam os meios para existência desses territórios. Portanto, faz parte dos meus sonhos continuar estudando, pesquisando e envolvida nas discussões que compreendem os povos do Campo, das Águas e das Florestas, como ribeirinha que sou. Conforme descreve Porto-Gonçalves:

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas, estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural. [...] O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes (Porto-Gonçalves, 2012, p. 154).

Sou essa mulher, ribeirinha, dos rios e das florestas marajoara, que nasci, fui criada, concluí a Educação Básica em escolas do e no campo. Remei contra a maré durante muitos anos em um casco de madeira para conseguir chegar até a escola, tendo que me desdobrar entre os estudos e em ajudar a minha família nas atividades extrativistas de produção para a nossa sobrevivência. Cresci participando das lutas por dias melhores e a cada dia busco mais e mais formação humana, acadêmica e profissional.

Testemunho, hoje, o quanto as Organizações e os Movimentos Sociais do Campo, as Associações Comunitárias, os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais são instrumentos indispensáveis na luta e resistências das comunidades que historicamente habitam esses territórios e que sempre tiveram e ainda têm seus direitos negados e escassos. Dessa forma, precisam ser fortalecidos e potencializados com

conhecimentos e informações que possam acrescer as lutas e ampliar a conquista de direitos. A própria política de Educação do Campo, amparada em leis que regulamentam a oferta da educação pública pela estrutura estatal, é uma conquista dessas organizações, mas, conforme Hage assevera:

[...] as políticas públicas devem se configurar enquanto territórios de reconhecimento da diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero, religiosa e de fortalecimento da esfera pública, assumindo a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos, a partir de seu lugar, [...] e ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da dialogicidade e interculturalidade como componentes integrantes da formação humana da convivência, de uma cultura política participativa e protagonista na Amazônia e de um projeto emancipatório, soberano e sustentável de sociedade (Hage, 2011, p. 17).

É esse o desafio da educação, configurar esses territórios repletos de diversidade viva e latente, é efetivar as perspectivas dos marcos legais e epistêmicos com condições sistemáticas para o atendimento eficaz na prática social das comunidades, para que, de fato, ocorra a formação humana e profissional que promova o desenvolvimento sustentável nos territórios camponeses.

Em consonância com a minha trajetória de vida enquanto mulher ribeirinha, dos rios e das florestas marajoaras, de uma comunidade e de um município do interior do Pará, acredito que a educação é um instrumento sistêmico de combate às forças externas que visam destruir os territórios, apagar as existências e enraizar os saberes padronizados. Portanto, a luta continua! É preciso estarmos munidos de conhecimentos para andarmos e resistimos, sempre!

Tudo o que escrevi até aqui sintetiza a trajetória de vida de uma mulher, extrativista, ribeirinha do Campo, das Águas e das Florestas, que concluiu a Educação Básica em escolas no e do campo. Remando contra a maré ou observando a natureza ao navegar na “proa” (parte frontal do barco), em tantos rios que interligam os nossos modos de vida e resistências. Trajetória essa, que, ao me deparar com o PPGED e a linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, que “Analisa as relações interativas entre Escola, escolarização de grupos historicamente excluídos, sociedade e seus múltiplos espaços histórico-educativos, em realidades culturais marcadas pela pluralidade”, instigou-me a aprofundar, emergindo nessa realidade. E, por meio da pesquisa, entender os atuais desafios que perpassam as escolas do campo, em especial no estado do Amapá e no município de Mazagão, a partir das percepções de coordenadores(as) pedagógicos(as). Acredito que os conhecimentos teóricos e acadêmicos, quando baseados

em saberes que fazem a realidade, podem impulsionar a ciência do povo das bandas de cá. Isso é o que de fato acresce a motivação, pois o estudo aqui proposto tem a sua raiz em uma história que relaciona a escolarização de quem resiste a processos com lutas para a não exclusão de direitos básicos, assegurados desde a nossa atual constituição.

1 INTRODUÇÃO

Os territórios camponeses do estado do Amapá são atendidos com políticas educacionais, de modo que, atualmente, segundo dados do Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2025) e do Centro de Pesquisas Educacionais – CEPE (Amapá, 2025), no ano de 2023, das 376 escolas da rede estadual de ensino, 227 estão em áreas rurais, ou seja, 60,4%. É importante esclarecer que os dados do INEP compreendem, de forma global, todas as que não estão localizadas nas metrópoles do estado, além, de não depreender, nesses dados, as escolas indígenas e quilombolas.

Quando filtramos esses dados, verifica-se que um quantitativo de aproximadamente 149 dessas escolas são escolas do/no campo. Nesse sentido, o que se busca compreender com esta pesquisa é: quais os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as)?

Partindo dessa questão o presente trabalho de pesquisa se propõe, como desafio, pensar nos princípios da Educação do Campo com foco nas especificidades das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, trazendo o título: desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão: percepções de coordenadores(as) pedagógicos(as).

Para tanto, como objetivo geral pretende-se analisar os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em escolas da rede estadual de educação do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as). Assim, apresenta-se os seguintes objetivos específicos: compreender os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas; levantar os impactos da estrutura física das escolas no atendimento dos princípios da Educação do Campo; averiguar como a organização do trabalho pedagógico das escolas contempla os princípios da Educação do Campo; entender a relação do trabalho pedagógico e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nas escolas.

Com intuito de discutir as principais ideias a respeito da questão acima destacada, a seguir, apresenta-se a estrutura desta pesquisa. Primeiro, temos o prólogo, que apresenta uma síntese da minha origem e da minha trajetória. Em seguida, apresentamos uma seção introdutória. Na sequência, o Capítulo 2 traz o percurso metodológico, sendo crucial para o desenvolvimento do trabalho e a imersão no campo de pesquisa, compreendendo desde

o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta, o *lócus*, as pessoas que foram fundamentais para a pesquisa acontecer e o tipo de análise. No Capítulo 3, apresentamos o Estado do Conhecimento. Em seguida, adentramos na seção teórica, na qual discutimos sobre alguns conceitos de Educação do/no Campo, com base nos marcos legais dessa política. Para além do arcabouço legal, autores como: Molina, Caldart, Koling, Hage, Arroyo, Antunes-Rocha e outros fundamentarão esse campo conceitual. Esse delineamento teórico possibilitará um debate profundo sobre as especificidades da Educação do/no Campo, das Águas e Florestas, bem como os seus princípios. Para aprofundarmos este estudo, trazemos, na seção que aborda a discussão dos dados levantados, questões sobre os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas e a concepção dos(as) coordenadores(as) sobre a Educação do Campo, a diversidade sociocultural, econômica e ambiental das escolas do campo, as questões políticas, de gênero, geracional, de raça, etnia, o PPP e o desenvolvimento da escola como espaço público de investigação e articulação de experiências dialogando com os saberes locais. Além disso, discutimos o PPP e a articulação dos conhecimentos produzidos/reproduzidos na escola e a relação com o mundo do trabalho e a vida dos estudantes, suas famílias e a comunidade, o planejamento pedagógico e os planos de aula, o calendário escolar e as especificidades das escolas, a formação continuada para os profissionais das escolas, a valorização e a identidade da escola na percepção dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a participação das famílias na escola e da escola na família, a estrutura física das escolas e os impactos da estrutura física das escolas no atendimento dos princípios da Educação do Campo e, ainda, como a organização do trabalho pedagógico das escolas contempla os princípios da Educação do Campo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a efetivação deste trabalho, foram adotadas as normas da pesquisa envolvendo seres humanos, que são as mesmas adotadas pelo Comitê de Ética da UNIFAP. De acordo com a Resolução nº 510/2016, que em seu Art. 1, editada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde, assegura que:

Art. 1º - Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (Brasil, 2016).

Dessa forma, vamos iniciar refletindo sobre a ideia de metodologia. Minayo (2001, p. 16) define que: “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Indo além, a autora ainda enfatiza que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2001, p. 16).

Portanto, à luz dessas contribuições a metodologia, neste trabalho de pesquisa, foi primordial para o seu desenvolvimento. Não tem como percorrer os rios e adentrar as matas nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, sem um arcabouço metodológico, sem o uso de instrumentos eficazes para responder a tal objetivo.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica foi a base inicial para o aprofundamento da temática proposta e, em seguida, a discussão referente ao levantamento de dados e informações acerca do objeto a pesquisado, que foi os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as). Sobre a revisão bibliográfica, Tozoni-Reis (2009, p. 25) assinala que essa é “uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada”. Esse estudo bibliográfico foi âncora nesta pesquisa, pois embasou os conhecimentos técnicos e científicos sobre o objeto de pesquisa. A revisão bibliográfica é, portanto, a etapa primordial deste trabalho.

O método de pesquisa definido partiu das premissas da abordagem qualitativa, que foi desenvolvida em três unidades escolares do estado do Amapá, no município de

Mazagão, a partir de critérios definidos de acordo com a identidade da Escola do Campo, das Águas e das Florestas. Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Assim sendo, a pesquisa qualitativa ousa responder as questões, aprofundando os fatos, a partir das concepções e ações ocorridas no campo de pesquisa, enfatizando os valores e os significados contidos no meio. Para Zanella (2013, p. 99), o método qualitativo “[...] não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”.

A abordagem qualitativa, por sua vez, foi o método mais eficiente para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, em que a percepção da realidade das escolas pesquisadas foi crucial, sendo que os colaboradores envolvidos são fundantes para a concepção da realidade local. Bogdan (apud Zanella, 2013) indica cinco características da pesquisa qualitativa, sendo que uma delas será destacada a seguir, evidenciando a importância da natureza desse método no trabalho aqui apresentado. O autor destaca que:

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental no processo de coleta de dados. Não pode ser substituído por nenhuma outra técnica: é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural (Zanella, 2013, p. 100).

Essa característica da abordagem qualitativa destaca a ação a ser executada no ambiente pesquisado, refletindo o papel crucial do(a) pesquisador(a) no campo a ser explorado. As informações devem ser concebidas a partir de sua natureza empírica, isto é, a forma como os fenômenos acontecem, de fato, naquele ambiente. O autor ainda destaca que:

Para desenvolver o método qualitativo de pesquisa, é necessário que o pesquisador tenha as seguintes habilidades e atitudes: capacidade para ouvir; perspicácia para observar; disciplina para registrar as observações e declarações; capacidade de observação; organização no registro, na

codificação e classificação dos dados; paciência; abertura e flexibilidade; e capacidade de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos no processo (Zanella, 2013, p. 101).

Epistemologicamente falando, esse conjunto de princípios, ações e definições, para o ato da pesquisa, permitiu acessar as informações e os dados sobre a realidade das escolas do campo, *lócus* da pesquisa, e problematizar sobre a questão norteadora ora apresentada. Assim, apresentaremos a seguir os instrumentos que foram usados para iniciar o diálogo e o direcionamento em busca das informações requeridas nesta pesquisa de campo. A observação foi uma dessas técnicas indispensáveis, pois permite nos aproximarmos do objeto pesquisado e perceber o meio em que ele se encontra. Para Zanella (2013, p. 121), “a observação é uma técnica que utiliza os sentidos para obter informações da realidade”. E esses sentidos destacados pelo autor nos permitem conhecer e entender previamente o componente pesquisado.

Inicialmente, deve-se seguir o formato da observação assistemática, isto é: “a observação é livre, sem roteiro ou guia norteador, no entanto, o pesquisador deve sempre ter em mente os objetivos da pesquisa, bem como o problema de pesquisa” (Richardson *et al.* 2007, p. 261 apud Zanella, 2013, p. 122). Um diferencial desse tipo de observação é a liberdade do(a) pesquisador(a) em adentrar no campo vasto do objeto de pesquisa, sem amarras ou roteiro específico, porém, sem perder de vista o foco dela. Para Kauark, Manhães e Medeiros:

A observação assistemática, também chamada observação não estruturada, é aquela sem controle elaborado anteriormente e desprovida de instrumental apropriado. Nas Ciências Humanas, muitas vezes, torna-se a única oportunidade para o estudo de certos fenômenos (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 62).

Conforme as contribuições dos autores, a observação assistemática é perspicaz para a percepção do conjunto de fatores que ocorrem no meio a ser estudado, contudo, deve garantir a centralidade da pesquisa, que, neste caso, são os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as).

Outro meio a ser utilizado para o alcance dos dados e informações foi a entrevista semiestruturada. Sobre esse método de entrevista, Zanella destaca que acontece quando:

[...] segue um roteiro ou “guia” criado pelo entrevistador, mas sem se prender rigidamente à sequência das perguntas. A conversa segue conforme os

depoimentos do entrevistado, sem obedecer rigidamente ao roteiro de entrevista (Zanella, 2013, p. 117).

Esse instrumento de coleta de dados também foi estabelecido de acordo com os objetivos centrais desta pesquisa, com a ideia de responder à problemática evidenciada. Por isso, a importância de estabelecer um roteiro com perguntas pré-definidas, mas, considerando o diálogo gerado no ato do entrevistar, anotando os depoimentos paralelos e as conversas que aprofundaram as informações coletadas.

Para Minayo (2001, p. 64), a entrevista semiestruturada deve combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Ao passo dessa contribuição, a autora enfatiza a possibilidade do desprendimento para a interação no diálogo da entrevista. É real a conversa transcorrer por caminhos não “regulados”, porém, não deixando de trazer informações acerca do tema almejado.

Por fim, as contribuições de Boni e Quaresma também se somam à definição do formato de entrevistas ora enfatizado, quando esclarecem que:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (Boni; Quaresma, 2005, p. 8).

As entrevistas, por sua vez, foram guiadas por perguntas abertas, com intuito de garantir o atendimento do objetivo central da pesquisa com as pessoas participantes, porém, proporcionando-lhes bem-estar e liberdade para dialogar livremente sobre o assunto, possibilitando uma conversa informal, mas assertiva e promissora. As entrevistas foram guiadas de acordo com o grupo de participantes a serem entrevistados, isto é, foram estabelecidas perguntas abertas.

As pessoas que foram diretamente envolvidas nesta pesquisa são: os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das instituições de ensino, *lócus* da pesquisa. Ouvimos essas pessoas que estão diretamente ligadas à vivência e ao fazer das escolas em que atuam. Entende-se que a coordenação pedagógica de uma escola atua articulando o administrativo e o pedagógico e consegue dialogar com conhecimentos amplos sobre os diversos assuntos vivenciados pela escola. Vale destacar, que, em situações em que as escolas não possuem o(a) profissional citado acima, dialogou-se com a gestão escolar.

Segundo a LDB/1996, dentre as principais funções da coordenação pedagógica de escola, indica-se: a **Articulação e Planejamento**, focada em mediar a elaboração, a execução e o monitoramento do PPP da escola; a **Formação Continuada**, que consiste em proporcionar suporte, capacitação e orientação aos professores, para aprimorar as práticas de ensino; o **Acompanhamento Pedagógico**, que visa monitorar o processo de ensino-aprendizagem e os planos de aula para garantir a qualidade da aprendizagem dos estudantes; e a **Mediação de Relações**, buscando promover a comunicação e o diálogo entre professores(as), alunos(as), direção e comunidade escolar e extraescolar (Brasil, 2013).

Esta pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública do estado do Amapá, no município de Mazagão, em regiões distintas, contemplando os territórios do Campo, das Águas e das Florestas: Escola Estadual – E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, localizada na comunidade do Maracá, BR 156, km 132 Vila Maracá; E. E. Leandro Plácido Ferreira, localizada na foz de Mazagão Velho; E. E. Piquiazal, da comunidade do Piquiazal, esta última pertence a uma área de assentamento.

Quanto à definição das escolas *lócus* da pesquisa, vale destacar que procuramos compreender os territórios com singularidades e pluralidades comuns, porém, também distintas. A E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, que se localiza na comunidade do Maracá é uma escola que fica rodeada de floresta, dessa forma, uma parte importante da economia da comunidade provém da castanheira. A E. E. Leandro Plácido Ferreira, localizada na foz de Mazagão Velho, possui relação direta com os rios e as águas, que por sua vez ditam os modos de vida e de sobrevivência da comunidade, bem como o acesso dos(as) estudantes a escola. Quanto à E. E. Piquiazal, que reside na comunidade do Piquiazal, inclusive em uma área de assentamento, compreende em sua dinâmica a agricultura de subsistência, o acesso por vias terrestres e a relação com estradas que interligam várias comunidades e regiões do município de Mazagão.

A decisão de optar por Escolas do Campo, das Águas e das Florestas do município de Mazagão e não de outro município ou até mesmo mais de um município é para além das singularidades e pluralidades existentes nos territórios do município. Ele tem lugar formidável no meu coração: Mazagão foi o primeiro município do Amapá em que eu atuei profissionalmente como estudante/egressa da LEDOC e em uma escola genuinamente do Campo, das Águas e das Florestas, que foi a EFAC. Apesar da minha experiência anterior de atuação em Escola Família, como profissional em formação e na minha área foi aqui. Daí construí algumas relações com os territórios e as famílias através

dos(as) estudantes. Isso foi crucial na definição do município e das escolas a serem *lócus* desta construção acadêmica.

A ideia foi conhecer essas escolas, as suas estruturas físicas, percebendo o tipo de prédio (próprio, ou não), as estruturas prediais (madeira, alvenaria, mista) e as condições que essas estruturas dispõem para atender às necessidades da comunidade, das famílias, dos(as) discentes e docentes que desenvolvem nessas escolas seus processos de ensino-aprendizagem e, por sua vez, o fazer pedagógico. Para além disso, averiguou-se, também, como a organização do trabalho pedagógico da escola contempla os princípios da Educação do Campo, bem como, a relação do trabalho pedagógico e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nas escolas. Foram realizadas visitas *in loco* em dois momentos. O primeiro para conhecer a escola e se aproximar dela; e o segundo, para iniciar os diálogos e as trocas de informações junto à escola, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas.

O tipo de análise de dados que utilizado é a análise temática, visto que apresenta bases que conversam e compreendem o desenvolvimento metodológico deste estudo e, por sua vez, é capaz de mobilizar o conjunto de dados atingidos nas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas pesquisadas. Sobre a análise temática, Braun e Clarke asseveram que:

A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes. No entanto, ela muitas vezes também vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (Braun; Clarke, 2006, p. 5).

Assim, a análise temática permite focar no tema padrão, como também ir além do tema, trazendo informações que acrescentam na análise e na sistematização das informações. É uma técnica que consegue refletir a realidade ou também desfazer (desvendar) a superfície dela (Braun; Clarke, 2006). É um método analítico qualitativo, que apesar de não ser amplamente conhecido e delineado, nas pesquisas que incluem seres humanos, seja na área da educação ou em outras áreas do conhecimento, é bastante acionada. De acordo com Braun e Clarke (2006, p. 86): “[...] a análise temática envolve a busca através de um conjunto de dados – seja em uma série de entrevistas ou grupos de foco, ou em uma série de textos – para encontrar padrões repetidos de significado”. Dessa forma, de acordo com os instrumentos utilizados para o alcance das informações, sem

dúvidas, esse tipo de análise de dados foi imprescindível para a identificação, a concepção e a sistematização dos conhecimentos alcançados neste trabalho.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Analisar as discussões prévias sobre, ou seja, outras pesquisas que abordaram a temática em estudo, foram cruciais para fundamentar esta escrita, uma vez que as outras pesquisas contribuem e fortalecem os estudos aqui apresentados. Para tanto, a seguir serão apontados alguns trabalhos que conversam com a ideia central aqui discutida, baseados em informações levantadas dentro do período de 2019-2024, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Quadro 1 – Alguns descritores usados nas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Descritor	Resultados
Escola pública do campo AND estrutura física	93
Escola pública do campo AND organização do trabalho pedagógico	151
Escola pública do campo AND Amapá	08
Organização do trabalho pedagógico AND estrutura física	37
Organização do trabalho pedagógico AND Amapá	03
Organização do trabalho pedagógico AND escola pública do campo	151
Amapá AND escola pública do campo	08
Amapá AND estrutura física	09
Amapá AND organização do trabalho pedagógico	03

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Vale destacar, que apesar do número expressivo em alguns dos descritores, são trabalhos que se repetiam, por vezes, mesmo em descritores diferentes. Esses números, portanto, representam a busca inicial. Ao passo que ocorria o processo de “refinamento”, que se pode chamar de critérios de inclusão ou exclusão, foi usado, principalmente o ano de publicação do trabalho, período de 2019-2024, e que nas palavras-chave tivesse, pelo menos, algum dos descritores, assim como no título e até no resumo. Com essa delimitação, esses números caíram de forma exorbitante e com o processo de leitura do resumo, da introdução, da metodologia – quando esta se encontrava separada da introdução – e da conclusão, esses números reduziram ainda mais. Contudo, encontramos pesquisas, que, de fato, conversam de forma mais eficaz com o estudo aqui proposto. Estas serão apresentadas, de forma sucinta, em quadros separados – dissertações e teses – nessa ordem.

Dessa forma, a seguir serão discutidas, sucintamente, cinco dissertações, resumidas no Quadro 2, que evidenciam relação mais intrínseca com esta pesquisa, pois, são trabalhos que concebem questões metodológicas, base teórica, apresentação das

concepções históricas da Educação do Campo, bem como, discutem os seus princípios ancorados nas normativas vigentes.

Quadro 2 – Dissertações sobre a temática (últimos cinco anos).

Programa de Pós-graduação	Título	Autor (a)	Ano	O que trata	Teóricos mais utilizados	Metodologia (lôcus, sujeitos, instrumentos e análise)
1. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL, do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – IPPRI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	A Educação do Campo e os territórios em disputa da região Norte do estado de Mato Grosso: um estudo da Escola Estadual Florestan Fernandes	Ana Maria dos Reis	2024	A pesquisa é resultado de um estudo realizado acerca da Educação do/no Campo e os conflitos territoriais na região Norte de Mato Grosso, com recorte analítico para a trajetória sócio-histórica e as experiências pedagógicas da Escola Florestan Fernandes, localizada no Assentamento 12 de Outubro, no município de Cláudia – MT. O objeto do trabalho consistiu em uma análise da trajetória sócio-histórica da escola, a fim de perceber como as mudanças ocorridas no Assentamento 12 de Outubro têm implicado/repercutido na organização do trabalho pedagógico daquela.	Fernandes (2008, 2004, 2009), Santos (1996), Stedile e Carvalho (2012), Picoli (2005), Souza (2014), Freire (1991), Caldart, (2000, 2012), Molina (2006), Arroyo (2017), Scarabeli (2019), Freitas (1994,1995), Peripoli (2020), Machado (2003), Frigotto (2009) e Araújo, (2007).	Em termos de procedimentos metodológicos, foram feitas leituras sistemáticas e revisões bibliográficas referentes aos seguintes temas: expansão capitalista na Amazônia mato-grossense, Educação do Campo, reforma agrária, movimentos sociais, organização do trabalho pedagógico e território, ancorado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético; Assentamento 12 de Outubro, que está localizado na região Norte de Mato Grosso, às margens da BR 163, a 60 km da cidade de Sinop e a 90 km da sede de seu município Cláudia; Foram entrevistados

						sete companheiros e companheiras que são profissionais da educação, e que participaram de todo processo de luta e construção da escola Florestan Fernandes, além de lideranças do MST do Assentamento 12 de Outubro, estudantes e representantes do conselho deliberativo da escola.
2. Programa de Pós-Graduação <i>Strictu Sensu</i> da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins	Currículo da Educação do Campo no município de Palmas – TO: concepção e organização pedagógica no Ensino Fundamental	Daniel Barbosa dos Santos	2022	A presente pesquisa tem como foco a política curricular das escolas do campo que ofertam o Ensino Fundamental no município de Palmas – TO. O estudo parte da seguinte questão: os currículos das escolas do campo do município de Palmas – TO, que ofertam o Ensino Fundamental, estão adequados para o atendimento das especificidades da Educação do Campo? Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é apreender a concepção de Educação do Campo que orienta o currículo do Ensino Fundamental das escolas do campo no sistema municipal de	Caldart (2012), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004; 2008), Caldart, Ricardo e Fernandes (1998), Arroyo e Fernandes (1999), Silva e Neto (2011), Basso, Santos Neto e Bezerra (2016) e Saviani (2016). Especialistas no Tocantins: (Reis, 2015) e	A metodologia do estudo se encontra aportada, de um lado, na pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que se recorreu ao estudo da proposta pedagógica da escola do campo e de todos os documentos emanados do poder público, que normatizam a Educação do Campo no município de Palmas – TO (acervos de bibliotecas, bancos de dados e informações secundárias). Buscou-se, também, livros, revistas, teses,

				educação de Palmas – TO.	(Sales, 2018).	dissertações, periódicos e textos que tratem do tema da Educação do Campo.
3. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – <i>Campus</i> Porto Nacional.	Desafios e perspectivas da Educação do Campo: uma análise em Porto Nacional – TO	Luzian e Miranda da Silva (estudo em uma EFA)	2019	Esse trabalho disserta sobre Educação do Campo, movimento e política originada da demanda por escola e da crítica à educação ofertada aos camponeses, a qual tem sua constituição histórica compreendida pela interpretação da luta de classes, das tensões e conflitos que ocorrem nos territórios (Caldart, 2009).	Arroyo e Fernandes (1999), (Leite, 1999), Caldart (2002), Molina (2002).	Como metodologia foi realizado um estudo descritivo, com abordagem quantitativa, através de levantamento de campo e como método de coleta de dados primários: entrevista, observação e aplicação de questionários. Dados secundários foram obtidos através da análise de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional e de textos acadêmicos relacionados ao tema.
4. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia	Educação do Campo e Currículo no Colégio Estadual do Campo de Andorinha: olhares e proposições insurgentes	Edineide e Vitor Costa	2023	A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Currículo e a Educação do Campo. O objetivo geral é analisar como tem se manifestado a relação entre o Currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico no Colégio Estadual do Campo de Andorinha – BA, considerando as peculiaridades da vida no campo e as	Arroyo e Caldart (2001, 2004, 2010, 2012), Frigotto (1991, 2011), Marx (2013), Mészáros (2005), Molina (2011, 2012), Saviani (2012), Taffarel (2009).	Pesquisa-ação, de caráter qualitativo, exploratório e documental, utilizando a análise de conteúdo como procedimento de análise de dados.

				diferenças sociais e culturais. (é uma escola do campo que está na sede).		
5. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará	Política Pública de nucleação na Educação Básica do Campo: o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida no município de Tomé Açu/PA	Cledine i Oliveir a da Silva	2020	Nesse trabalho, discutimos e traçamos uma linha de investigação sobre o processo de nucleação de escolas nos espaços rurais, em particular, o caso da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, no município de Tomé-Açu – PA, com o objetivo de analisar as interfaces do processo de nucleação na perspectiva do direito à educação.	Triviños (1987), Kosik (1976), Marx (2011), Hage (2015), Molina (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Souza (2006), Frigotto (1994), Carmo (2016) e Vasconcelos (1993).	A abordagem concebeu os aspectos qualitativos, a partir de um caso específico da região amazônica, alinhados à pesquisa de campo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e observação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

No primeiro trabalho de Reis (2024), intitulado **A Educação do Campo e os territórios em disputa da região norte do estado de Mato Grosso: um estudo da Escola Estadual Florestan Fernandes**, a autora analisa a trajetória sócio-histórica e as experiências pedagógicas da Escola Florestan Fernandes, localizada no Assentamento 12 de Outubro, no município de Cláudia – MT. Uma escola do campo, de assentamento, que é fruto de lutas históricas do movimento social que resiste ao grande capital daquela região, conquistando direito a terra e à educação, o que reflete a grande importância da escola e da Educação do/no Campo para os processos de resistências desses povos. A autora reflete, também, sobre a importância fundamental da Escola Florestan Fernandes para o movimento social do assentamento até hoje.

O segundo trabalho, denominado **Currículo da Educação do Campo no município de Palmas – TO: concepção e organização pedagógica no Ensino Fundamental**, por Santos (2022), apresenta uma discussão com ênfase na política curricular das escolas do campo que ofertam o Ensino Fundamental no município de Palmas –TO. Parte de um objetivo central, que é compreender a concepção de Educação do Campo e como a escola desenvolve esse currículo. Conta com uma base teórica

bastante promissora e que conversa diretamente com a discussão aqui apresentada. Como resultado, o autor apresenta que a proposta curricular da grande maioria das escolas do campo está alinhada com o currículo das escolas da cidade. No que diz respeito à estrutura física para o funcionamento e a organização pedagógica, apenas uma apresenta as adequações necessárias. O que prevalece, portanto, é o desconhecimento e/ou a falta de aplicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no seio das escolas.

Na dissertação 3, que traz como título **Desafios e perspectivas da Educação do Campo: uma análise em Porto Nacional – TO**, percebe-se o paradigma entre a Educação do Campo e a educação ofertada aos territórios camponeses, bem como os conflitos nos quais essa modalidade de ensino perpassa em Porto Nacional. Como resultados, Silva (2019) assevera os desafios que são destaques, dentre os quais, a carência de recursos financeiros nas escolas, o ensino baseado nas concepções urbanocêntricas, em que os princípios e as concepções da Educação do Campo são omitidos. Porém, ela aponta, ainda, a carência de formação continuada para os(as) profissionais que atuam nas escolas, a estrutura física precarizada, dentre outros. Interessante é que a autora é egressa de uma EFA, o que de algum modo entrelaça nossas histórias de vida.

No trabalho 4, de Costa (2023), intitulado **Educação do Campo e currículo no Colégio Estadual do Campo de Andorinha: olhares e proposições insurgentes**, a referida autora discute sobre o currículo e a relação com o trabalho pedagógico da escola, com base nas especificidades de vida no campo. Como resultado desse trabalho, a autora destaca um produto específico em que os dados anteriores levantados são fundamentais, assim como a base teórica da pesquisa. Portanto, o resultado foi: “a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo de Andorinha”, o que contou com a participação efetiva de parte da equipe pedagógica da escola. Para além disso, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, notou-se o compromisso e o esforço da comunidade escolar, em participar da escola, e das discussões com foco na Educação do Campo. Por fim, um ponto, interessante que eu gostaria de salientar é que a escola *lócus* da pesquisa se localiza em uma área urbana, porém atende agricultores de várias comunidades das localidades próximas, o que proporciona uma ênfase importante na definição de escola do campo.

Silva (2020), na dissertação titulada **Política Pública de nucleação na Educação Básica do campo: o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida no município de Tomé Açu/PA**, faz um debate, contextualizando as ações da efetividade da nucleação de escolas

nos territórios rurais, trazendo para o foco da discussão o caso da escola acima mencionada. E nesse viés, ele apresenta como principais resultados que a Secretaria Municipal de Educação, ao justificar o processo de nucleação baseado nas condições precárias de infraestrutura das pequenas escolas (fechadas), não resolve questões primordiais de caráter social, político e cultural; a atuação de profissionais que não são e nem se identificam com o campo e a relação desses com a comunidade; a carência de investimentos e a presença da gestão pública na escola, que carece de equipamentos e materiais pedagógicos, dentre outros indicativos.

Na sequência, portanto, apresenta-se, ainda no contexto dessa discussão, as quatro teses encontradas, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Teses sobre a temática (últimos cinco anos).

Programa de Pós-graduação	Título	Autor	Ano	O que trata	Metodologia lôcus, sujeitos, instrumentos e análise)
1. Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas	Pedro Clei Sanchez Macedo	2022	Analisar o processo de implementação do Programa Escola da Terra, enquanto política de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, identificando os caminhos percorridos e os principais desafios na consolidação de políticas públicas de Educação do Campo na Amazônia amapaense.	Trata-se de uma pesquisa sócio-histórica de abordagem qualitativa, de caráter exploratória, que se insere na categoria de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.
2. Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná	Prática pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, estado do Amapá	Maria de Belém Brandão Andrad e Ferreira	2023	Prática pedagógica no contexto ribeirinho, no município de Laranjal do Jari, estado do Amapá. Integra as investigações do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo,	A pesquisa se fundamenta no método materialista histórico-dialético, mediante estudo bibliográfico e trabalho de campo no território ribeirinho de Laranjal do Jari, com realização de

				Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) e da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná.	entrevistas e análise documental.
3. Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná	Sujeitos, saberes e práticas em aulas de Ciências de uma escola do campo: entrelaçamento de culturas	Edna Luiza de Souza	2019	As relações da cultura local na ação pedagógica numa sala de aula da disciplina de Ciências em uma escola do campo.	Pesquisa, de natureza etnográfica. Foi realizada observação em sala de aula, entrevistas e análise dos documentos oficiais norteadores da disciplina de Ciências e do Projeto Político Pedagógico da escola.
4. Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento – PPGDC da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade do Estado Bahia – UNEB, Laboratório Nacional de Computação Científica – LNCC, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA e Centro Universitário SENAI/CIMATEC.	Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)	Anita dos Reis de Almeida	2022	Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Partimos do pressuposto de que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é sujeito(a) de mediação na difusão de conhecimentos estruturantes à atuação da política de ciclos.	Quantitativa, abrangendo o período de 2011 a 2019, tendo como base epistemológica a abordagem histórico-cultural. Quanto aos procedimentos, utilizamos o estudo de caso, o qual possibilitou uma análise do contexto e dos processos envolvidos no objeto em estudo, como também as pesquisas bibliográfica, eletrônica, documental e de campo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Na primeira, com o título **Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas**, Macedo (2022) analisas a efetivação do Programa Escola da Terra, em face à formação dos profissionais da educação que atuam em diversas escolas do campo no Amapá. Nesse debate, mensura-se, como resultado primordial, a concepção de estudos que renovem as visões em relação à “educação do campo no território amapaense para educadores, pesquisadores e gestores, além de oferecer subsídios de ação-reflexão sobre a formação de professores para as classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro” (Macedo, 2022). Esse trabalho é relevante, também, por ser um dos raros com discussões no contexto Amapaense, por abordar escolas no município *lócus* da pesquisa e conter perspectivas da organização pedagógica em escolas do campo.

A segunda tese, com o título **Prática pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, estado do Amapá**, de Ferreira (2023), contribui com a pesquisa ora discutida, trazendo subsídios sobre a prática pedagógica em uma realidade ribeirinha, no município de Laranjal do Jari, Amapá, e apresenta como principal resultado o distanciamento das práticas pedagógicas da cultura dos sujeitos do território, onde a escola está inserida. Vale um destaque promissor desse trabalho nas próximas discussões aqui sistematizadas.

No terceiro trabalho, que tem como título **Sujeitos, saberes e práticas em aulas de Ciências de uma escola do campo: entrelaçamento de culturas**, a autora busca perceber as relações da cultura local onde a escola está inserida, com o fazer pedagógico em sala de aula, mas tendenciado para a disciplina de Ciências. Nessa busca, segundo Souza (2019), os resultados indicaram que, nas aulas de Ciências, as práticas pedagógicas eram estabelecidas a partir das relações culturais vivenciadas no contexto da comunidade. Os elementos culturais se faziam presentes na organização sistemática dos conteúdos, que ascendem novos conhecimentos e outras culturas. Outra percepção interessante nesse trabalho é que a autora/pesquisadora é professora efetiva, que mora na cidade e é destacada para trabalhar em uma escola do campo. Ela relata que, além de professora, tinha múltiplas funções na escola. Descreve as condições da estrutura física da escola, mas deixa claro, que, apesar de muito faltar, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula são fundamentais para a vida da comunidade na escola e da escola na comunidade.

No quarto e último trabalho, que se intitula **Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)**, Almeida (2022) pressupõe o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto sujeito [...] “de mediação na difusão de conhecimentos estruturantes à atuação da política de ciclos”. Desse modo, ao refletir os resultados, a autora assevera que, apesar das dificuldades, esse(a) profissional é fundamental na mediação, difusão e construção de conhecimentos, pautados na organização da escolaridade por ciclos. A concepção desse trabalho conversa com as pautas inerentes aos desafios e ao papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que são os(as) participantes da nossa pesquisa.

A prática do levantamento das dissertações e teses são subsídios, os quais auxiliaram no delineamento do nosso trabalho e principalmente indicaram a sua importância. Nesse sentido, essa busca evidencia que conhecer os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão, a partir das percepções de coordenadores(as) pedagógicos(as) é fundamental, visto que os estudos acima apontam disparidades entre os princípios da Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico, bem como, dificuldades no que consiste à estrutura física nas escolas pesquisadas, apesar dos avanços galgados. No caso aqui, a ótica de profissionais que são mola propulsora em uma escola é a base do trabalho.

4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO

Neste capítulo, adentraremos no cerne deste trabalho, para começarmos a pensar quais os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo em escolas da rede estadual do Amapá, mais precisamente no município de Mazagão, de acordo com as percepções de coordenadores(as) pedagógicos(as). Refletiremos sobre a educação baseada em alguns marcos temporais, abordando o seguintes pontos: cenário da educação brasileira no período colonial, educação rural, ruptura do modelo rural para a Educação do Campo, a Educação do Campo, perspectivas contra-hegemônicas a partir dos marcos legais e perspectivas contra-hegemônicas nas práticas da Educação do Campo. Por fim, dialoga-se sobre os desafios estruturais e os desafios pedagógicos nas escolas do campo.

4.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL

A educação brasileira é reflexo de um sistema educacional eurocêntrico, excludente e opressor, um sistema que difere quem tem saber e cultura e quem não tem. A invasão dos portugueses no Brasil, em 1500, mostrou a dicotomia entre os povos e a hegemonia do conhecimento, sendo que havia os que tinham saber e os que precisavam aprender. De acordo com Saviani (2011, p. 25), “o Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental e cristã” em 1500, com a chegada dos portugueses”. Essa dita civilização ocidental e cristã é resultado da missão conferida aos padres jesuítas que chegaram ao Brasil com a missão de difundir a fé católica aos povos que aqui habitavam. Dessa forma, esses missionários jesuítas, através da educação, promoviam a doutrinação e os ensinamentos por meio da promoção da fé cristã. Foram os jesuítas os responsáveis pela criação dos colégios e dos seminários que foram propagados por todos os territórios.

Essa perspectiva da tal inserção do Brasil como um país do ocidente ocorreu baseada em três aspectos com íntima ligação entre eles, sendo: colonização, educação e catequese. Assim, o cenário da educação no período colonial é, antes de mais nada, um processo de aculturação, em que o colonizador instaura modos de vida subalternos e externos ao colonizado, incorporando tradições, costumes, religião, cultura e saberes capazes de os tornar e os formatar, a partir de valores totalmente desconhecidos daqueles vivenciados pelos povos daqui, ditos ou concebidos como povos não civilizados.

Difundiu-se, a partir de então, um sistema educacional dominador e passivo, em que cultivar a fé cristã era a mais importante das armas, bem como o domínio da língua dos então colonizadores.

De acordo com Saviani (2011), para além do domínio sobre o sistema educacional, na colonização portuguesa em nossas terras, outras formas de dominação foram implantadas. “O seu próprio destino estava ligado, por laços fortes, ao de um grupo religioso: a Companhia de Jesus, sustentáculo de sua vida e de sua ação, que era possuidora de escravos” (Vilela, 1997, p. 121 apud Saviani, 2011, p. 67). Nessa passagem, o autor referencia a escravidão não só de mentes, mas também de corpos, sendo que trabalho escravo era uma realidade nesse período, no qual os indígenas viviam essa sujeição. No século XIX, com o advento da agricultura cafeeira, no Centro-Sul do Brasil, onde se destacava, também, o declínio da produção mineral, que nesse caso era o ouro, a disponibilidade de mão de obra escrava era exorbitante. Nesse contexto, Saviani assevera que:

Exatamente no momento em que o café ganha proeminência econômica, os grandes proprietários de terra assumem o controle político com a abdicação de Dom Pedro 1 em 1831. Nesse mesmo ano foi criada a Guarda Nacional, origem do fenômeno político do "coronelismo", marca distintiva da República Velha (Saviani, 2011, p. 187).

É nesse momento que a mão de obra escrava, agora não só dos indígenas, como também de migrantes, passou a ganhar uma nova roupagem, com intervenção da política da república velha, marcada pelo coronelismo. No coronelismo, além do domínio da mão de obra, os coronéis obrigavam os seus subalternos a apoiarem os seus candidatos, para garantir que eles continuassem no poder. Nesse sentido, Saviani acentua:

A implantação das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e a custos bem menores do café, nosso principal produto de exportação. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão de obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o germen de atividades industriais (Saviani, 2011, p. 188).

Nessa perspectiva, garantiam a política de troca entre o Estado e os coronéis, com foco na permanência dos últimos no poder, bem como, na manutenção da mão de obra barata para o desenvolvimento das atividades atreladas ao grande processo de

urbanização e industrialização. “Assim, o coronelismo implica um compromisso, uma troca de favores entre um poder público fortalecido e a influência social de decadentes proprietários de terras que ainda operam como chefes em suas localidades” (Saviani, 2011, p. 189). Vale destacar, que as localidades mais sujeitas a essas práticas eram as propriedades rurais, pois contavam com uma gama populacional representativa. Saviani (2011, p. 23) ainda assevera que: “nessa condição, o poder público e o privatismo local alimentam-se reciprocamente, pois o governo depende do eleitorado rural que, por sua vez, vive numa situação de inteira dependência dos chefes locais”. Nesse sentido, Leal (1975, p. 32) enfatiza que: “desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema 'coronelistas', como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais”.

Entre essa desorganização dos serviços públicos ofertados para as localidades rurais está a educação, que discutiremos a seguir sob a perspectiva da educação rural. Esta contava com a lógica de assegurar a educação pública para todos, mas com formatação e propostas diferentes: para o eleitorado rural era ofertado uma educação que não atendia às suas demandas; já para os coronéis, seus filhos, governantes e demais detentores do poder, a educação era planejada, vislumbrando seus projetos de vida e de permanência no poder.

Vimos, então, que nunca foi só um sistema educacional, mas um sistema de poder, em que a educação, por meio da escola, foi a base central de estruturação dos elementos arraigados para a construção social de classes da sociedade brasileira. A partir da ideia de educar, difundem-se elementos, como cultura, religião, fé, meios de produção, etc. É preciso ensinar quem não sabe, para que sejam conhecedores da educação e dos processos que cercam a sociedade, é preciso transformar os primitivos em seres culturais e religiosos, enfim, é preciso torná-los civilizados.

4.2 EDUCAÇÃO RURAL

O contexto da educação rural no Brasil emerge sob a égide da influência do sistema educacional americano. Em período posterior à ditadura militar, as políticas industriais e agrárias transformaram totalmente a cara do Brasil, surgindo, assim, novos problemas e novas demandas na perspectiva geral do ideário rural e na educação rural. A priori, entende-se por rural o território não urbano, todo espaço habitado que não se configura como uma cidade, onde os meios de produção e renda provêm dos recursos da

natureza, seja do extrativismo ou da agricultura. Ponce, ao se referir aos territórios, cidade e campo apresenta as seguintes definições:

E, assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos. Surgiu, então, uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado. Os seus habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza (Ponce, 2001, p. 95).

Nesse entendimento, a vida rural era uma vida precária, uma vez que o possuidor não tinha direito sobre a posse que trabalhava, a nobreza apenas a concedia para o proletariado trabalhar, sem direito algum sobre aquela ou sobre os meios de produção que ela oferecia.

Ainda sobre essa definição, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE propõe que ela diz respeito à delimitação político-administrativa e geográfica assumida pelas cidades. Isto é:

Na situação urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondendo às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas rurais isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora desses limites, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos (IBGE, 1997, p. 9).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a representação da cidade como marco administrativo que se sobrepõe aos demais territórios, delimitando o rural apenas como um espaço não urbano ou fora desse perímetro. É a partir desse entendimento que passamos a pensar sobre a educação rural: se o rural é o espaço não urbano, a localidade onde os meios de produção agrícola, extrativa ou até industrial ocorrem, a educação rural, por sua vez, pode ser entendida como o processo de formação escolar que chega nesses espaços.

A conjuntura em que a educação rural surge no Brasil se baseia nos projetos ruralistas de uma classe que detém poderes aquisitivos e sociais para dominar o sistema e o capital, dado a circunstância do processo histórico. É uma educação pautada na valorização da natureza em detrimento da produção agrária em larga escala e industrial, bem como a aproximação da classe trabalhadora aos objetivos da classe dominante. Portanto, os propositores do “ruralismo pedagógico” impulsionaram, a partir dos seus conceitos, a educação para o ensino agrícola no país. “A escola rural deveria ser um

aparelho educativo organizado em função da produção” (Calazans, 1993, p. 26). Nessa perspectiva, Ponce desvela:

Mas a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. "Para manejar certas ferramentas é necessário aprender a ler, dizia Sarmiento (1811-1888) a Alberdi, numa polemica notória. Em Copiacó se paga 14 pesos ao operário rude, e 50 ao operário inglês que, pelo fato de saber ler, recebe as encomendas mais delicadas e todo o trabalho que requeira o uso da inteligência (Ponce, 2001, p. 145).

Assim, percebe-se o interesse de quem detém o capital e os meios de produção em ofertar educação para a massa trabalhadora, a serviço das indústrias dessa época, não obstante, refletindo na realidade sucessivamente. “Para manejar o arado é necessário saber ler! Só nos Estados Unidos é que se generalizou o uso de arados aperfeiçoados, porque só nesse país é que o trabalhador rural, que deve manejá-los, sabe ler” (Ponce, 2001, p. 145).

A educação rural do século XX vislumbra as referências apontadas por esse autor e se identifica com a ideia eurocêntrica, sendo que, em todos os momentos, as ideias pedagógicas difundidas no Brasil sofrem com essas ocorrências externas, vislumbrando que o ocidente é superior em culturas, saberes, meios de produção, obtenção do conhecimento e outras. Segundo Bezerra Neto:

Apesar dos questionamentos levantados a respeito de uma escola tipicamente rural, a criação da escola de ruralismo constituiu-se em um importante investimento com vistas ao desenvolvimento do meio rural, uma vez que se buscava dar uma formação mais apropriada para a realização dos trabalhos ali desenvolvidos. Por outro lado, também as escolas normais rurais, por se localizarem no meio urbano, não diferenciavam muito das escolas normais regulares, quer em seu conteúdo, quer em suas metodologias de ensino. Com isso, defendia-se que, com a implantação dos cursos de ruralismo, ganhar-se-ia em utilidade visto que esses poderiam dirigir-se mais facilmente ao público que realmente poderia melhor utilizá-los, pois seriam direcionados para o estudante que habitava no campo (Bezerra Neto, 2016, p. 20).

É sabido, então, que muitos questionamentos sobre a sistemática da pedagogia e a educação rural são velados, como a formação mais apropriada para a realização do trabalho, isto é, a prática pedagógica preocupada com a mão de obra qualificada. A escola dita rural, conforme o autor, não se localizava em um território rural. Dessa forma, havia o deslocamento dos(as) educandos(as) para a escola. Como e quando? Além de o currículo não ser diferente das escolas dos centros urbanos, o mesmo conteúdo que o(a)

educando(a) que frequentava uma escola normal regular recebia, o(a) educando(a) das escolas ditas normais rurais também.

É nítido que a educação rural tinha mais semelhança com um projeto do grande capital, para manter a educação como um instrumento de dominação e poder e a supremacia das classes sociais, em que o filho do rico era educado para poder almejar os melhores empregos e alcançar o mercado de trabalho, com as melhores ocupações e os melhores cargos, enquanto o filho do trabalhador, ou seja, do pobre, recebia uma educação tecnicista e pontual, para que se tornasse mão de obra barata nas grandes indústrias. Não obstante, vejamos que a Constituição de 1934, referência sobre a Educação e a Educação do Campo, aponta para uma “educação profissional voltada para o contexto industrial” (Brasil, 1934). No Art. 156, ela determina que: “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual” (Brasil, 1934).

Assim, é possível identificar a educação numa perspectiva hegemônica e dualista. No que tange à concepção hegemônica, verifica-se que uma proposta educacional voltada à formação profissional no contexto industrial era uma proposta que se preocupava em formar mão de obra para manter as grandes indústrias funcionando, isto é, o grande capital. Em detrimento disso, a educação rural enquanto política pública do Estado brasileiro se limitava a 20% do orçamento para atender à população rural. Ou seja, os 80% desse orçamento se destinava a quem? Quem seriam os(as) mais favorecidos(as) nessa destinação de verba? Configura-se duas realidades distintas, em que uma é mais favorecida, e certamente não é o território rural e a sua população.

Concebe-se, então, outra vertente promissora, a qual desvelou a concepção da educação rural, que era a ideia, por parte do Estado, em conter a êxodo rural, em detrimento de novas perspectivas educacionais, assim como a crescente populacional nas cidades, o que preocupava e ameaçava a população urbana. A cidade era vista como mais importante, como mais desenvolvida e onde se concentrava a grande maioria das políticas e dos recursos públicos concebidas das esferas estatais. Ponce (2001, p. 169) alerta que o conceito da “evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação e o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. E é dessa forma que essa vertente da educação rural vinha se propagando, criando, ao longo dos seus processos pedagógicos de ensino, condições materiais, formativas e morais para se fortalecer, impulsionar, subjugar qualquer outra pedagogia.

4.3. RUPTURA DO MODELO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vimos acima que a educação rural se voltou, a partir dos anos de 1930, a atender um projeto urbanocêntrico pautado no desenvolvimento agrícola e na industrialização. Por isso, a ideia do ruralismo pedagógico, a fixação da população rural nesse território, bem como, a sua transformação, a partir da visão e concepção urbana. A educação para o mercado de trabalho, visando à capacitação dos(as) estudantes para atuarem na produção e, assim, garantindo mão de obra qualificada era a grande proposta da educação rural.

No ano de 1961, quase três décadas após a concepção da educação rural, surge nas comunidades rurais um movimento religioso pautado na educação popular, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Esse movimento foi crucial para a construção de uma nova concepção do rural, vislumbrando novos projetos sociais e educacionais. Nesse mesmo ano, tem-se a criação da primeira LDB, Lei nº 4.024/61, que, em seu Art. 32 explana que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência (sic), às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (Brasil, 1961).

Temos aqui que os grandes proprietários rurais, naquela época, os que detinham o poder sobre as terras e a mão de obra local, eram “obrigados” a garantir a formação escolar, não só para os(as) seus(suas) filhos(as), como também para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as), que atuavam em suas posses.

Ocorreu que a população do meio rural passou a compreender a educação como uma política pública de direito de todos(as), a partir das suas reais necessidades, e não na lógica de um grupo pensador que educa para si e para o seu benefício próprio, vislumbra-se a ruptura do modelo de educação rural para a Educação do Campo. Outro reflexo disso, que também resultou da CNBB, foi o Movimento de Educação de Base – MEB, que visava a criação de programas educacionais em consonância com a formação cidadã, a partir das demandas comunitárias e sociais das comunidades rurais. Com efeito, começou-se perceber uma nova proposta educacional, contrapondo-se ao sistema em vigor. Nesse viés, Radice, citado na leitura de Ponce, descreve criteriosamente alguns objetivos das escolas populares/religiosas, vislumbrando o ideal para estas e para a educação da época:

Eu desejo um povo gentil, meditativo, capaz de escutar o canto dos seus poetas e o concerto dos seus músicos, de encantar-se diante de um quadro, de um museu ou de uma igreja. Não quero o povo torpe da taberna, mas um povo que saiba ornar-se como respeito a si mesmo e aos outros (ainda que seja pobremente), que não cuspa em qualquer lugar, que não destrua as plantas, que não persiga os pássaros, que não discuta demasiado, que não bata em sua mulher e em seus filhos (Ponce, 2001, p. 171).

Com relação a essa educação popular com princípios religiosos, é possível compreender que a CNBB, bem como o MEB, foram cruciais na busca por uma nova pedagogia, uma educação galgada nos princípios sociais e humanos. Nos anos de 1961 a 1966, já no século XX, o MEB comandou a então ação popular, consolidando, assim, as concepções sindicalistas na luta por uma Educação do Campo, a valorização desses territórios, bem como a concepção de outras políticas públicas, como terra, saúde e produção.

4.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O ressurgimento de movimentos pautados na Educação do/no Campo propõe uma visão mais ampla de mundo, em que se busca combater o sistema capitalista, visando à justiça social, à democratização da educação e aos processos educativos, garantindo o respeito à vida e à realidade específica dos sujeitos que moram no campo e que precisam deste para garantir seu trabalho e seu modo de vida. Para Molina e Sá (2012, p. 326), a “concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. É a partir desse contexto, que a educação rural ganha uma nova configuração, tornando-se uma pauta de luta dos trabalhadores camponeses e suas organizações.

Um dos principais organismos de lutas dos trabalhadores camponeses é o Movimento dos Sem Terra – MST, que nasce por volta da década de 1980. A partir desse movimento, os territórios camponeses começam a conceber novas práticas educativas e novas pedagogias nas escolas. Conforme Damasceno reflete:

[...] a escola deveria preparar o aluno para não aceitar essa situação onde poucos têm muito e a maioria não tem nem o que comer [...] sei que é difícil mas a escola devia se preocupar com o trabalho da gente, que dá duro todo dia; penso que as professoras e os trabalhadores juntos podiam fazer uma escola diferente (Damasceno, 1998, p. 140).

A Educação do Campo, por meio dos movimentos sociais organizados, mobiliza as lutas dos(as) trabalhadores(as) do campo na busca por uma educação que dialogue com os conhecimentos da comunidade, das famílias, preocupando-se com os organismos sociais e todas as formas de vida encontradas nesses territórios e, principalmente, construindo uma visão emancipadora. Entendendo, assim, que a gente do campo precisa de educação que proporcione qualidade de vida e escolhas libertárias, uma educação que valorize o campo como ele é, a água, os rios, as florestas, os animais, os meios de produção, garantindo a todos(as) dignidade e igualdade. Mészáros reflete a necessidade de uma Educação do Campo, a partir desses sujeitos:

O que está em jogo aqui não é simplesmente a deficiência contingente dos recursos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através dos seus círculos viciosos de desperdícios e escassez. É impossível romper este círculo vicioso sem uma intervenção na educação capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos envolvidos (Mészáros, 2008, p. 74).

O autor destaca o papel imprescindível da educação em romper ciclos e, primordialmente, fundamentar outras possibilidades, outras pedagogias, sendo que, para isso, as pessoas envolvidas são determinantes para traçar os novos rumos e os processos que, de fato, compreendam as necessidades, as metas e os objetivos. A Educação do Campo, nesse viés, é uma construção coletiva, partir dos sujeitos que habitam e necessitam desses espaços para viver e sobreviver. É uma proposta inovadora, em que os(as) trabalhadores(as) do campo, certos de suas lutas, passam a entender a educação a partir de suas reais necessidades e, por isso, passam a lutar por ela.

Enquanto a educação rural se funde de um projeto latifundiário, pautado no grande capital, que pretende levar educação para os camponeses em troca de mão de obra qualificada e dominação do poder local, a Educação do Campo incorpora a coletividade na luta por melhores condições de vida. É importante reforçar que o MST, os sindicatos de Trabalhadores(as) Rurais, assim como também, os partidos políticos de esquerda são organismos sociais e políticos imprescindíveis nessa luta contra o grande capital e o poder hegemônico.

Destaca-se que depois da ditadura militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, outras perspectivas no debate sobre Educação do Campo foram surgindo. Um dos mais importantes movimentos dessa pauta foi o I Encontro Nacional

de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA), ocorrido em Brasília, um ano antes da Constituição Federal em vigor. O ENERA foi um dos grandes feitos do MST pela Educação do Campo. Algumas pautas evidenciadas no documento final do I ENERA foram:

[...] 6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. 7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país. 8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. 9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo. 10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica das escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização (MST, 1997).

A Educação do Campo é, sem dúvidas, uma luta por vidas e vidas com dignidade, fraternidade, igualdade e equidade. É um projeto contra-hegemônico, com o intuito de construir uma política educacional efetivamente arraigada nas perspectivas dos marcos legais e epistêmicos, por meio de condições sistemáticas para o atendimento eficaz na prática social das comunidades, para que, de fato, ocorra uma formação humana e profissional que promova o desenvolvimento sustentável nos territórios camponeses.

4.5 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS, A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Aqui, pretende-se fazer um apanhado no que diz respeito aos avanços da Educação do Campo na perspectiva contra-hegemônica, partindo dos marcos legais, tendo como base a nossa atual Constituição Federal, para então chegar à LDB e a outras legislações específicas, que consolidam a Educação do Campo, das Águas e das Florestas como uma política pública de direto constitucional para os povos e as comunidades que historicamente habitam esses territórios. A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, ressalta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A educação é normatizada como um direito de todos, inclusive do povo do campo, tendo o Estado o dever de promovê-la, partindo do princípio da cidadania. Nota-se aqui algumas perspectivas contrárias ao que propunha a Constituição de 1934, com uma vertente dualista e urbanocêntrica. LDB, no Art. 28, propõe:

[...] na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2013).

Segundo essa legislação nacional, as escolas têm total liberdade com legalidade para trabalhar suas perspectivas educacionais voltadas à realidade de cada comunidade, considerando as peculiaridades locais, como: tábua de maré, sazonalidade do trabalho na produção familiar, dentre outras condições, que possam interferir na matrícula e na frequência escolar dos(as) educandos(as), bem como na relação intrínseca entre família e escola. Ainda nesse aspecto, é importante dar ênfase à Lei nº 14.767, de dezembro de 2023, na perspectiva da oferta educacional às populações do campo, das águas e das florestas, que vai além de “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas”, mas também, indica a Pedagogia da Alternância como uma proposta a ser difundida nas instituições de ensino pública do campo, em seus diversos territórios (Brasil, 2023).

Vale enfatizar que, muito embora esse destaque importante nessa LDB se trata apenas de uma “adaptação”, em que os sistemas de ensino devem se atentar, e não como uma construção coletiva dos(as) sujeitos(as) do campo, partindo de princípios socioeconômicos, culturais, ambientais e outras peculiaridades que possam ser relevantes na construção curricular e nas metodologias de ensino voltadas à realidade desses espaços. Daí a importância de outros dispositivos legais que possam assegurar com mais ênfase tais referências. O Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, assegura que:

A educação do campo tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que

dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001).

Nesse Parecer é possível observar o campo para além de um espaço não urbano, definindo-o como um território dinâmico capaz de construir condições de vida, ancoradas no desenvolvimento socioeconômico e cultural, que são condições essenciais para a existência das comunidades camponesas. Não obstante, a Resolução a seguir também aprofunda as definições e o entendimento da Educação do Campo, assegurando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Para tanto, a escola do campo precisa incorporar as questões coletivas da comunidade, levando em consideração o conhecimento e os saberes construídos e arraigados nas vivências locais, bem como, nas organizações sociais e os seus projetos em defesa da vida e de condições melhores para todos(as). Arroyo destaca que:

[...] teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (Arroyo, 2004, p. 82-83).

A concepção da Educação do Campo se concretiza mediante os preceitos legais, de cunho pedagógico e curricular na escola, sendo que os últimos devem conectar-se com a prática da vivência dos(as) educandos(as) do campo e suas famílias. Os conhecimentos adquiridos na escola devem fazer sentido na vida cotidiana desses(as) sujeitos(as). A Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008, esclarece que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

A Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, deve compreender as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, assim como do Ensino Médio e da

Educação Profissional, sendo voltada especificamente às populações do campo, como: agricultores(as) familiares, extrativistas, pescadores(as) artesanais, ribeirinhos(as), assentados(as) e acampados(as) da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e indígenas. Ela precisa estar atrelada ao cotidiano das escolas que estão no campo, para que esses(as) sujeitos(as) possam ser protagonistas das ações curriculares e pedagógicas das suas instituições de ensino. Outro marco legal que é importante para a identidade da Educação do Campo é o Decreto nº 7.352/2010, que traz as seguintes definições:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e. II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, § 4º - Educação do Campo: a Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao Projeto Político Pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Essa demarcação conceitual definida nesse documento é fundamental, pois assenta e define os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) na Educação do Campo, do ponto de vista geográfico, social e pedagógico. Além disso, estabelece relações intrínsecas entre a população do campo, a escola do campo, bem como, os aspectos que asseguram a concretização da educação para as populações do Campo, das Águas e das Florestas. Além disso, essa definição também é essencial para o atendimento da educação para as populações citadas, no âmbito do Estado. Faz-se entender que há uma base legal que ampara e atende às reais necessidades dessas populações, no que consiste à educação. E quanto política pública de direito, essas definições acentuam as lutas dessas populações na busca por escolas públicas com estruturas físicas adequadas no campo, profissionais capacitados(as) e formados(as), transporte escolar, materiais didáticos de acordo com a realidade, dentre outras pautas.

Nessa égide, é importante destacar também a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Essa Resolução, além de fortalecer a Pedagogia da Alternância como uma das formas de organização de ensino para as instituições que atendem às populações do campo, engloba todas as etapas da Educação

Básica e da Educação Superior, focando não apenas nas Escolas Famílias, mas, nas demais Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, indígenas e quilombolas, prevendo que nestas últimas se deve levar em consideração as peculiaridades de cada território (Brasil, 2023).

Faz-se necessário destacar, também, a Portaria do MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, que Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo PRONACAMPO. Essa Portaria visa fortalecer a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, que, enquanto programa constituído desde 2010 através do Decreto nº 7.352, já indicava as especificidades na oferta da educação para os territórios do Campo, das Águas e Florestas (Brasil, 2025). No entanto, a nova Portaria visa dar ênfase na identidade das populações do campo, na escola do campo, bem como nos princípios da Educação do Campo, visando, para além do respeito, ao reconhecimento das populações e das escolas que compõem os múltiplos territórios (Brasil, 2025).

De 2010 para 2025 uma mudança exitosa nos princípios foi indicada no Art. 2 e Art. 3, respectivamente. O inciso I do Art. 2 do Decreto nº 7.352/2010 menciona o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010). Em 2025, este mesmo inciso, no Art. 3 garante o “respeito e o reconhecimento da diversidade das Populações do Campo, das Águas e das Florestas em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais, raciais e étnicos” (Brasil, 2025). Nota-se uma ampliação na perspectiva de considerar a escola do campo em seus múltiplos territórios e, também, altera de cinco para seis princípios, com isso reconhecendo as turmas multisseriadas como uma realidade dos territórios e capazes de garantir a oferta à educação com qualidade e equidade nas diversas comunidades existentes nos territórios. “O reconhecimento da metodologia das turmas de agrupamento multietários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como promotora de educação de qualidade, que considera a equidade como princípio fundamental” é assinalado no VI do Art. 3 (Brasil, 2025).

Além disso, outro diferencial da Portaria 2025 é sobre as Diretrizes do Novo PRONACAMPO, que trazem um conjunto articulado de entes a serem responsáveis pela oferta e pelo financiamento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, indicando também a participação das Populações do Campo, das Águas e das Florestas na efetivação dessa política. Além disso, o Art. 5 destaca os objetivos do Novo PRONACAMPO, que, todos enfatizam o fortalecimento do atendimento da educação aos territórios desde a

coordenação federativa do MEC à implementação de Centro de Referências da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, visando promover estudos e apresentar indicadores específicos das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas (Brasil, 2025).

O Art. 6, que trata dos programas e das ações dentro da política também é importante explicitar aqui, pois ele é composto por sete eixos estruturantes, que são: I – Formação; II – Pro-Multi: Escolas Multisseriadas; III – Currículo, Diretrizes e Material Didático; IV – Ação Climática e Agroecologia; V – Monitoramento e Avaliação; VI – Difusão de Saberes e Transversalidades; VII – Coordenação Federativa (Brasil, 2025). A coordenação federativa do Novo PRONACAMPO é um eixo estruturante que garante a participação dos povos e das comunidades tradicionais na efetivação da política, através de suas organizações sociais e comunitárias (Brasil, 2025).

Dessa forma, entende-se que a PRONACAMPO, instituída através Portaria nº 538/24, é, atualmente, um dos grandes marcos legais da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, e através dela direitos fundamentais às populações dos territórios serão garantidos, além de visar combater o fechamento de escolas e a nucleação das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas.

4.6 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os marcos legais discutidos acima, além de demarcarem no que compreende as políticas de afirmação da educação para a população do campo no eixo estatal, possibilitaram novas práticas e novos projetos de atendimento educacional para essa população. Várias políticas educacionais e contra-hegemônicas foram surgindo a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais de camponeses(as), que empreitaram no movimento por uma Educação do Campo e que foi ganhando destaque para as comunidades atendidas, possibilitando o avanço e o atendimento eficiente dessa política pública, que é essencial para a formação humana, na construção de cidadania e no bem-estar da sociedade. Portanto, a partir das afirmações da educação como política pública no âmbito da esfera governamental, apresentaremos a seguir algumas dessas políticas, na perspectiva do atendimento prático e efetivo.

Após o Decreto nº 7.352/2010, que reconheceu e firmou a Educação do Campo como política pública, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, outros direitos passaram também passaram a ser garantidos formalmente,

como: construção de mais escolas públicas nas comunidades, transporte escolar, formação inicial e continuada para os professores, expansão dos níveis da educação, a fim de ampliar o atendimento, dentre outros (Brasil, 2010).

O Art. 20 também do Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre os princípios da Educação do Campo do Inciso I ao V. Em resumo, os princípios se fundamentam no respeito à diversidade do campo em seus diversos aspetos, desde os sociais aos geracionais. Do incentivo à construção de projetos políticos e pedagógicos específicos para as escolas do campo, garantido a identidade das unidades de ensino e a articulação dos saberes locais com os conhecimentos reproduzidos na escola, bem como a visão de mundo e de trabalho. Prevê, também, o desenvolvimento de políticas com ênfase na formação continuada dos(as) profissionais que atuam nas escolas do/no campo, considerando a realidade e o modo de vida das comunidades, seus(suas) sujeitos(as) e territórios. A valorização da identidade da escola, através de propostas pedagógicas, currículos e metodologias que dialoguem com as demandas reais dos(as) estudantes do campo e suas famílias. Assim como, o controle social, incentivando cada vez mais a participação da família e da comunidade na escola e a construção coletiva no dia a dia dos processos educacionais, tendo em vista que, para a Educação do Campo, a família e a comunidade são pilares fundamentais e indispensáveis (Brasil, 2010).

O Parecer do CNE/CEB nº 1/2006, que passa a reconhecer e validar a Pedagogia da Alternância como uma prática educativa, garantindo, assim, o funcionamento de vários centros de formação por alternância, como as EFA e as CFR, sendo essas instituições referência na prática da Educação do Campo (Brasil, 2006). Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, a Educação do Campo enquanto política pública educacional avançou do plano da Educação Básica para o Ensino Superior em nível de Graduação e Pós-Graduação, ganhando uma expressão ainda maior, oportunizando aos(às) filhos(as) do campo alcançarem para além da Educação Básica, que antes era precária e dominadora. Nesse sentido, segundo e Azevedo e Castagna:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo (Azevedo; Castagna, 2004, p. 36).

Faz parte desse projeto político a universalização da educação em seus níveis e modalidades. Permitir que as crianças, jovens, mulheres, trabalhadores(as) rurais possam adentrar a escola e galgar avanços na formação humana e profissional, possibilitando que se tornem sujeitos(as) pesquisadores(as) e produtores(as) de conhecimentos técnicos científicos a partir de suas realidades é, também, garantir prosperidade de vida com melhores condições nesses territórios. Em 2007, o Decreto nº 6.094 de 24 de abril instituiu o Plano de Ações Articuladas – PAR, sendo articulado um plano de metas e compromissos “Todos pela Educação”, assegurando a criação de vários programas voltados à educação e às escolas do campo e seus(suas) atores(as) sociais, dentre esses: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo, PDDE Escolas Sustentáveis, Caminho da Escola, Mais Educação, Escola Ativa e, mais tarde, Programa Escola da Terra (Brasil, 2007). Todas essas políticas no âmbito da educação para as populações do campo se refletem como perspectivas contra-hegemônicas, diante do sistema capitalista e do modelo de desenvolvimento projetado. Não obstante, os movimentos sociais organizados ganharam mais força e ânimo para lutar cada vez mais por seus direitos. Nesse contexto, Arroyo e Fernandes indicam as seguintes possibilidades:

1. Criação de um projeto para a educação no meio rural por uma escola do campo, 2. Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa, 3. Uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria, 4. Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões de vida, para promoção humana, 5. Uma escola pública em todos os acampamentos e assentamentos, 6. Uma gestão pedagógica da comunidade, 7. Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projetos de transformação social (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 35).

Nesse sentido, pode-se dizer que os anos de 2011 a 2015 foram imprescindíveis para a estruturação de novas políticas no âmbito da Educação do Campo, fruto das lutas e das mobilizações sociais. Vale ressaltar que o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC foi um dos instrumentos fundamentais. No âmbito desses avanços, temos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, o PROCAMPO, o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, que ganha uma nova configuração, voltado a atender professores que atuam na Educação Básica do campo.

Para Arroyo e Fernandes (1999, p. 51), a escola do campo deve ser aquela que “[...] defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimento e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico”. Para que isso aconteça, é necessário, no âmbito do Estado, a promoção de

mecanismos eficientes que possam proporcionar formação e condições para a prática efetiva da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Ações essas que denotam a importância dos programas mencionados acima.

Outro programa importante e promissor no âmbito da Educação do Campo quanto política pública é o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Instituído pela Lei nº 11.947/2009, o PNAE garante que, no mínimo, 30% da merenda escolar servida nas escolas durante o ano letivo seja produto da agricultura familiar (Brasil, 2009). Isto é, o açaí, o peixe, a polpa de frutas, os legumes, etc., produtos estes que podem ser cultivados ou extraídos da própria comunidade, inclusive pela própria família do(a) educando(a). O PNAE visa, para além de uma alimentação saudável e de qualidade nas escolas, o fortalecimento do comércio local, bem como a geração de emprego e renda para os(as) trabalhadores(as) do campo, com sustentabilidade e dignidade. São inúmeros os avanços pautados nas práticas pedagógicas e na estruturação do campo, que, ao longo dos anos, vem alcançando direitos fundamentais para os povos e as comunidades tradicionais que habitam esses territórios. Mais que isso, todos esses projetos e essas práticas são conquistas das lutas organizadas dos movimentos sociais do campo, que se mobilizam no enfrentamento das imposições do capital e garantem direitos fundamentais para essas populações.

4.7 DESAFIOS ESTRUTURAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO

A estrutura física existente na realidade das Escola do Campo, das Águas e das Florestas é, sem dúvida alguma, um desafio a ser superado diariamente. É uma condição que influencia também na realidade pedagógica, pois sem estrutura física adequada, a escola fica engessada de galgar a aprovação do PPP, por exemplo. Sobre isso, no ano de 2007, um relatório do INEP destacava que:

A precariedade na infraestrutura afeta, no caso da inexistência de energia elétrica, aproximadamente 766 mil alunos do Ensino Fundamental. A impossibilidade de ter acesso a uma biblioteca contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo e Internet (INEP, 2007, p. 30).

A infraestrutura das unidades de ensino no Campo, nas Águas e nas Florestas, atualmente, ainda não apresenta uma situação muito diferente da realidade destacada no

relatório do ano de 2007 do INEP. No campo, a grande maioria das escolas não possui biblioteca, salas de aulas suficientes, algumas sequer têm estrutura própria, pois, às vezes funciona no prédio do centro comunitário da comunidade. Energia elétrica, água potável e *internet* ainda são apenas sonhos. Com relação às escolas dos centros urbanos, essa realidade não se equipara. Ainda sobre os apontamentos feitos pelo relatório do INEP no ano de 2007, Soares Neto *et al.* afirmam que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada”. Logo, esses fatores vão “desde um corpo docente qualificado até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos e estruturas físicas apropriadas (Soares Neto *et al.*, 2013, p. 377).

Infraestrutura adequada à realidade também é direito dos povos do campo e a dicotomia campo x cidade precisa ser quebrada, pois aquele é território primordial de vida e emancipação humana, isto é, muito antes da criação das cidades, havia territórios camponeses com perspectivas, condições de vida e produção para o sustento do território, inclusive o urbano.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2011, em média 44,5% das escolas brasileiras apresentam infraestrutura elementar e, por sua vez, uma parcela importante dessas escolas estão em áreas rurais das regiões Norte e Nordeste. Neste sentido, segundo o INEP (2012), escolas com infraestrutura elementar devem apresentar as seguintes características: “somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola”, isto é, “água, sanitário, energia, esgoto e cozinha”. Informações do INEP (2018) sobre a Educação Básica apontam que “em relação à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos encontrado nas regiões Norte e Nordeste”. Coincidentemente, o estado do Amapá é um dos estados dessa região, em que, segundo o INEP (2018), “a presença de rede pública de abastecimento de água nas escolas de ensino médio é menos comum”. Esse relatório ainda enfatiza:

No Brasil, percebe-se que o principal gargalo com relação à disponibilidade de recursos de saneamento e abastecimento básico nas escolas (água, esgoto e energia) está relacionado à ausência de esgoto sanitário. A falta de esgoto sanitário (rede pública ou fossa) nas escolas de Ensino Fundamental é mais frequente na região Norte (INEP, 2018).

Percebe-se que, depois de quatro, 10 anos ou até os dias atuais, os problemas no que se refere às condições de infraestrutura nas escolas continuam sendo percalços no que tange ao atendimento por parte das esferas públicas. As comunidades que historicamente compõem os territórios do Campo, das Águas e das Florestas sempre tiveram e ainda têm seus direitos negados e relutados. Dessa forma, precisam ser fortalecidas e potencializadas com conhecimentos e informações que possam acrescer as lutas e ampliar a conquista de direitos. A própria política de Educação do Campo amparada em leis, que regulamentam a oferta da educação pública pela estrutura estatal, é uma conquista do ponto de vista legal, porém, na prática, predominam os obstáculos ao invés da efetividade. Conforme Hage assevera:

[...] as políticas públicas devem se configurar enquanto territórios de reconhecimento da diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero, religiosa e de fortalecimento da esfera pública, assumindo a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos, a partir de seu lugar, [...] e ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da dialogicidade e interculturalidade como componentes integrantes da formação humana da convivência, de uma cultura política participativa e protagonista na Amazônia e de um projeto emancipatório, soberano e sustentável de sociedade (Hage, 2011, p. 17).

O desafio da política educacional é efetivar as perspectivas dos marcos legais e epistêmicos, por meio de condições sistemáticas para o atendimento eficaz na prática social das comunidades, para que, de fato, ocorra a formação humana e profissional, que promova o desenvolvimento sustentável nos territórios camponeses.

4.8 DESAFIOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

A organização do trabalho pedagógico na escola do campo é crucial, por isso é fundamental conhecer como as escolas trabalham essa perspectiva, em consonância aos princípios da Educação do Campo, bem como, compreender as percepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas *lócus* da pesquisa em relação a isso.

Arroyo apresenta o seguinte entendimento diante das perspectivas da Educação do Campo, das Águas e das Floretas:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação Básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de

vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna (Arroyo, 2004, p. 79-80).

É necessário fazer valer as especificidades do campo e a escola. Os currículos e os calendários devem atender às demandas da comunidade, o conhecimento ofertado precisa difundir a cultura, a vida, o trabalho e, principalmente, a cidadania da população, criando condições e perspectivas de vida cada vez melhores. Averiguar o atendimento dos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas escolas que atendem esses territórios é imprescindível, pois esses princípios são elementares na garantia da identidade, do reconhecimento e da valorização desses territórios. A escola precisa estar inserida no processo de desenvolvimento sociocultural, ambiental e econômico das diversas comunidades, que carregam em seu interior as vivências, os saberes e a cultura do povo que historicamente habita e se desenvolve nesses ambientes, carregando, ao longo de suas existências e resistências, valores que precisam ser desmistificados. Nesse sentido, Freire discute que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 46).

É nesse pensar que a proposta pedagógica da escola é, além do elemento norteador do planejamento escolar, essencial para mensurar a identidade da escola e da comunidade em que ela está inserida. Também, apresenta-se como um artifício de correlação, cooperação e construção coletiva, garantindo, assim, a relação entre escola e a comunidade de forma simultânea.

Por fim, esta pesquisa fará diferença crucial nas discussões sobre a educação e suas perspectivas de atendimento, com ênfase na Educação do Campo, das Águas e das Florestas, pois ampliará o conhecimento sobre a realidade das escolas e dos territórios, por meio do aprofundamento dos instrumentais de intervenção científica na realidade educacional.

A Educação do Campo, como uma modalidade de ensino pública, possui um aparato legal extenso, que é base bibliográfica para o presente estudo. Algumas normativas são imprescindíveis, pois compreendem os princípios e as concepções da Educação do Campo, como: a LDB, as Diretrizes e Bases da Educação do Campo, o

Decreto nº 7.352/2010, a Resolução nº 1 de abril de 2002, a Resolução nº 56/2017 do CEE-AP, dentre outras. Para além desse arcabouço legal, os seguintes autores fundamentaram esse campo conceitual: Molina, Caldart, Kolling, Hage, Arroyo e Antunes-Rocha. Esse lineamento teórico possibilitou um debate profundo sobre a realidade e especificidade da Educação do Campo, das Águas e Florestas.

A Resolução nº 1, de abril de 2002, enfatiza, em seu Art. 5, que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

No que tange à perspectiva normativa é claro o direito assegurado da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em atender as reais necessidades desses territórios, assegurando suas singularidades e peculiaridades. Não há como negar que o campo possui uma identidade própria de vida e sobrevivência, embrenhado de lutas e processos de resistências. Dessa forma, é crucial que as escolas, nesses territórios, possam articular-se ao modo de vida dos(as) sujeitos(a), propiciando fusão de saberes, bem como um atendimento eficaz, no que diz à permanência e ao desenvolvimento do(a) educando(a) no âmbito escolar e extraescolar.

É importante mencionar que o estado do Amapá, desde o ano de 2017, possui normativas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, através da Resolução nº 56/2017, que “estabelece diretrizes complementares para o funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos povos das Águas e das Florestas no âmbito da Educação Básica e Superior no estado do Amapá e dá outras providências” (Amapá, 2017). Esse documento é crucial para a oferta da educação nos territórios camponeses, pois vislumbra o respeito às especificidades, à autonomia e à multipluralidade das comunidades.

No que tange à compreensão científica e acadêmica, reverberamos as contribuições de alguns autores que se debruçam nesse campo de pesquisa. Realizar pesquisas e produzir conhecimentos acadêmicos sólidos e emergentes no que diz respeito ao atendimento da educação para os povos e as comunidades do Campo, das Águas e das Florestas é, sem dúvida, um avanço necessário, é oportunizar ao(à) jovem camponês(a) escolhas libertárias e não por opressão. Conseguir ingressar no Ensino Superior, para a grande maioria dos(as) jovens do campo, ainda é um grande desafio diante da estrutura

que define o atendimento da educação em nosso país, estado e municípios. A formação acadêmica deve fornecer condições práticas e efetivas para contribuir com a ciência, visando ao desenvolvimento da comunidade, não apenas como possibilidades, mas tal qual as suas reais necessidades. Nessa concepção, Leão e Antunes-Rocha nos fazem refletir:

As limitações de acesso à educação e ao trabalho, e a questão fundiária tem levado os jovens a construir projetos de saída do campo em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, isso não significa uma negação da vida no campo. Muitos jovens constroem projetos de saída, mas com perspectivas de retorno futuro. Outros mantêm trajetórias de idas e vindas entre o campo e a cidade (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 19).

Faz-se necessário difundirmos cada vez mais as nossas necessidades, as nossas especificidades, bem como o que queremos e como queremos. Sermos ativos(as) no processo de criação das políticas públicas também é uma ferramenta para potencializarmos a Educação do Campo, entendendo este como território de saberes, e a academia deve garantir, potencializar e legitimar a difusão dos nossos conhecimentos e a nossa sabedoria de vida. De acordo com Freire:

A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade (Freire, 1989, p. 9).

Segundo esse autor, leitura e escrita são cruciais no processo de ensino e aprendizagem. Mas, nota-se que esse é um dos maiores desafios vivenciados pelas escolas no campo, pois é fundamentado por uma engrenagem reprodutiva da educação, em que a mesma matriz curricular que atende às escolas urbanas é reproduzida nas escolas públicas “ditas do campo”. Sendo, então, uma realidade contraditória às disposições mensuradas acima pela LDB e por outras legislações.

Por fim, pode-se mensurar a importância de analisar os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em escolas da rede estadual de educação do estado do Amapá. Nessa direção, almejamos avanços e inovações para a população do Campo, das Águas e Florestas, pela difusão dos conhecimentos produzidos sobre a pesquisa, além do empoderamento dos(as) sujeitos(as) desses territórios.

5 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA PERCEPÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

Este capítulo apresenta a etapa analítica da pesquisa, articulando o percurso teórico desenvolvido anteriormente aos dados produzidos no campo empírico. Nele, busca-se evidenciar como os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas dialogam com a realidade concreta das escolas investigadas, sem perder de vista os condicionantes históricos, sociais, culturais e institucionais que atravessam esses territórios. Assim, a análise aqui empreendida situa a escola como espaço de disputas, possibilidades e construção coletiva, no qual política pública, sujeitos, saberes locais e organização pedagógica se entrecruzam.

Inicialmente, serão apresentadas as três escolas *lócus* da pesquisa, situadas no município de Mazagão, no estado do Amapá, contemplando territorialidades distintas do Campo, das Águas e das Florestas. Essa apresentação contempla a localização das instituições, as formas de acesso, a oferta de ensino, a composição da equipe pedagógica e as principais características dos territórios em que estão inseridas. A E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, localizada na Vila do Maracá, expressa uma realidade fortemente relacionada à floresta; a E. E. Leandro Plácido Ferreira, situada na Foz de Mazagão Velho, representa uma territorialidade ribeirinha marcada pela presença dos rios e pelo acesso fluvial; e a E. E. Piquiazal, localizada em área de assentamento, evidencia relações com a agricultura de subsistência, com as estradas e com as dinâmicas comunitárias do campo.

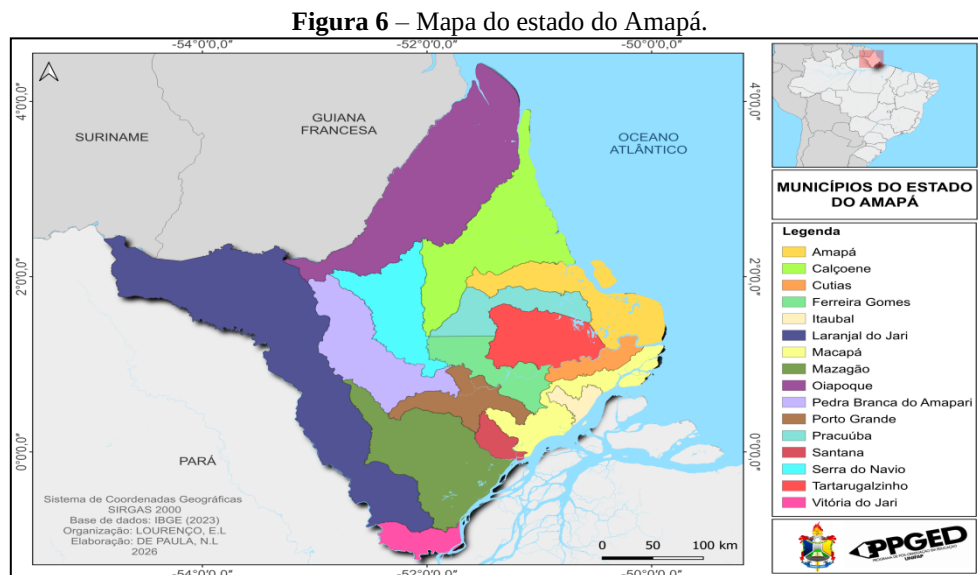
Após essa contextualização inicial, o capítulo discute o conceito de Educação do Campo e de Escola do Campo, das Águas e das Florestas, tomando como referência o entendimento dos(as) profissionais participantes sobre as escolas em que atuam e sobre as especificidades do atendimento educacional nesses territórios. Em seguida, são abordadas a diversidade sociocultural, econômica e ambiental das escolas do campo, bem como as questões políticas, geracionais, de gênero, raça e etnia que atravessam a realidade escolar e influenciam a organização do trabalho pedagógico.

Também, serão analisados o PPP, o planejamento pedagógico, os planos de aula, o calendário escolar, a formação continuada dos(as) profissionais, a valorização da identidade da escola e a participação das famílias e dos movimentos sociais na vida escolar. Por fim, o capítulo examina a estrutura física das escolas e seus impactos no

atendimento dos princípios da Educação do Campo, além de discutir como a organização do trabalho pedagógico e a atuação da coordenação pedagógica contribuem, ou podem contribuir, para aproximar o processo educativo da realidade dos(as) estudantes, de suas famílias, comunidades e territórios.

5.1 APRESENTANDO AS ESCOLAS *LÓCUS* DA PESQUISA: UMA SÍNTESE DOS TERRITÓRIOS E DAS INSPIRAÇÕES

Conforme disposto na metodologia, o trabalho de pesquisa ora apresentado foi desenvolvido em três escolas da rede estadual de ensino do estado do Amapá, especificamente no município de Mazagão, contemplando territórios e territorialidades distintas do Campo, das Águas e das Florestas. De forma sucinta, serão apresentadas a seguir as três escolas: onde estão localizadas, formas de acesso, oferta de ensino e composição da equipe de coordenação pedagógica. Antes da apresentação do *lócus* de pesquisa, trazemos o mapa do estado do Amapá, com intuito de elucidar a compreensão do macro território e a localização das três escolas.



Conforme o mapa, o estado do Amapá é composto de 16 municípios, dentre esses, as três instituições de ensino foco deste trabalho de pesquisa são do município de Mazagão, por várias razões, mas, em especial, o fato de eu já possuir relações de vivência e de atuação profissional, inclusive na área da educação, e, também, devido a sua territorialidade comportar as realidades distintas do Campo, das Águas e das Florestas.

Segundo o IBGE (2022), Mazagão é o 5º município do estado com maior número de habitantes. Com relação a dados de escolas o INEP (2025) mostra que esse município possui um total de 87 escolas, sendo que destas, 68 são da rede municipal, 16 da rede estadual e três pertencem à rede privada. Das 16 escolas da rede estadual, 13 estão em territórios do Campo, das Águas e das Florestas, isto é, elas têm predominância e é dentre essas 13 que estão as que serão abaixo apresentadas.

A **E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira** é uma escola do campo que se localiza na Vila do Maracá, Mazagão – AP. Ao longo do ano de 2025 passou por algumas adaptações no que consiste à infraestrutura física, mas possui prédio próprio. Somente no período da reforma que as aulas funcionaram no prédio do centro comunitário da Vila do Maracá.

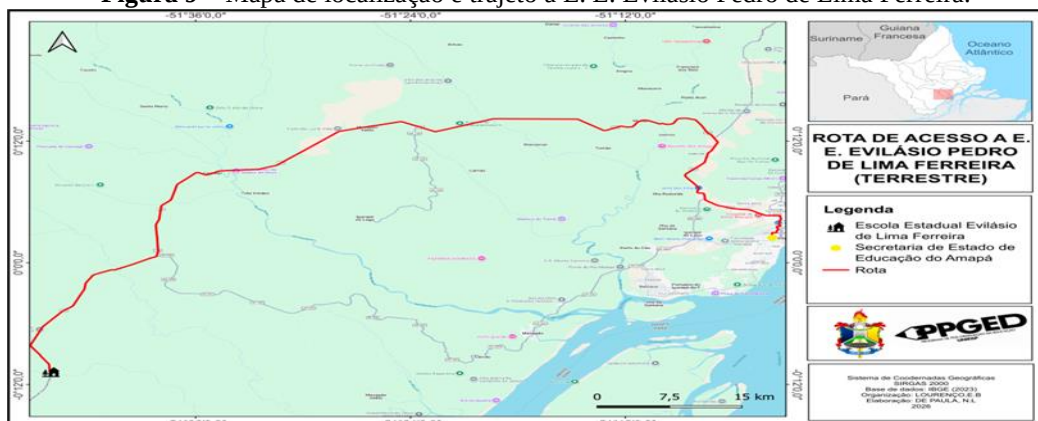
Figuras 7 e 8 – Vista frontal da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

O acesso a essa instituição de ensino desde a capital Macapá é terrestre, de transporte coletivo ou carro particular, mas vale a atenção e o cuidado, pois a rodovia está em obra e a maioria do percurso ainda é estrada de chão. No período do inverno, o tráfego fica mais crítico. A seguir um demonstrativo do mapa de localização e a rota da principal forma de chegar a essa escola.

Figura 9 – Mapa de localização e trajeto à E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Quadro 4 - Rota de acesso à E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira (terrestre).

Partida	Trajeto	Destino	Distância/tempo
SEED	Macapá até a Vila do Maracá, Mazagão – AP	E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira	2h21

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

O mapa apresenta uma das formas de acesso mais comum a essa escola, onde o ponto de partida de referência é a sede da SEED do Amapá, mantenedora da rede estadual de ensino. A distância da SEED até a Escola é de 128 km, percorrido de transporte tipo carro; se o trajeto for feito de ônibus, deve levar em média 3h30.

Essa escola oferta Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. O quadro de profissionais da gestão pedagógica é formado por seis pedagogos(as), sendo quatro efetivos(as) e que atuam nessa escola a um ano, pois, são do último concurso da educação. que aconteceu em 2022.

Durante a visita nessa escola, uma canção foi inspiração, e um trecho dela será apresentado e guiará todo o processo de escrita sobre a escola, ao longo desta produção.

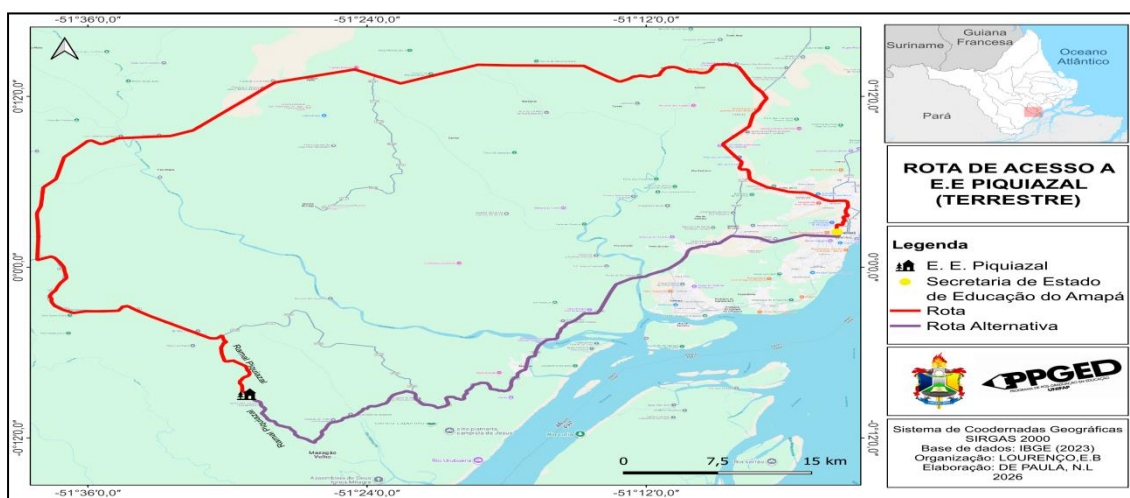
Tem que estar fora de moda criança fora da escola, pois há tempo não vigora o direito de aprender.
Criança e adolescente numa educação decente pra um novo jeito de ser pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC.
Ter uma escola em cada canto do Brasil com um novo jeito de educar pra ser feliz [...] (Pinto, 2002).

A **E. E, Piquiazal é da floresta** está localizada na Agrovila do Piquiazal, em uma área de assentamento também denominado como Piquiazal. Esta também possui prédio próprio. Nessa localidade, concentram-se outros aparelhos públicos, como a Unidade Básica de Saúde – UBS e uma escola da rede municipal.

Figuras 10 e 11 – Vista frontal da E. E. Piquiazal.

Fonte: arquivo pessoal (2026).

O acesso a essa escola também é terrestre. De carro particular, o trajeto é mais rápido, porém, é possível ir de transporte coletivo, tipo o ônibus. Boa parte do trajeto é estrada de chão. A seguir, o mapa de localização, com os trajetos e as principais rotas para chegar à escola.

Figura 12 – Mapa de localização e trajeto à E. E. Piquiazal.

Fonte: arquivo pessoal (2026).

Quadro 5 – Rota de acesso à E. E. Piquiazal (terrestre).

Partida	Trajeto/rota 01/02	Destino	Distância/tempo
SEED	Macapá até a Agrovila do Piquiazal (rota 1 – BR 156)	E. E. Piquiazal	80 a 95 km/2h30
SEED	Macapá até a Agrovila do Piquiazal (rota 2 – Mazagão).	E. E. Piquiazal	80 a 95 km/1h30

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

No caso da E. E. Piquiazal, há dois trajetos indicados nos mapas e ambos são utilizados comumente. Da SEED, ponto de partida indicado na rota de acesso, a distância varia entre 80 e 95km, se percorridos de transporte tipo carro; se o trajeto for feito de ônibus, deve levar em média 2h30. Pela BR-156, tende a ser uma viagem mais longa; já pelo Mazagão, que é um município vizinho e está dentro da região metropolitana, o deslocamento costuma ser razoavelmente mais próximo e rápido.

A E. E. Piquiazal, atualmente, oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais e, especialmente, no ano de 2025, o 5º ano. Essa escola não conta com gestão pedagógica, a gestão escolar é quem também acompanha e encaminha as ações pedagógicas, juntamente com os(as) professores(as) que atuam nessa unidade escolar.

Nessa escola, a canção que me trouxe inúmeras reflexões foi a canção “casa da floresta”, retratando a realidade e a identidade dessa escola. A letra diz assim:

Eu quero morar numa casinha feita à mão
Numa floresta onde eu possa plantar o que eu quiser
E andar de pés no chão [...] (Nanan, 2013).

Das Águas, temos a **E. E. Leandro Plácido Ferreira**, sendo que para chegar a essa escola é necessário fazer dois trajetos: o terrestre e o fluvial. Ela se localiza na Foz de Mazagão Velho, em território ribeirinho, não possui prédio próprio e funciona na sede da Associação das Mulheres Produtoras Agroextrativistas da Foz do Rio Mazagão Velho – AMAPAFOZ, desde 2010.

Figuras 13 e 14 – Vista frontal da E. E. Leandro Plácido Ferreira: fluvial e de um dos portos de acesso.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

As imagens apresentam a realidade ribeirinha da **E. E. Leandro Plácido Ferreira**, a infraestrutura básica do prédio, um dos portos de acesso fluvial e, também, um dos meios de transporte que navega os rios e transporta pessoas, cargas e alimentos nessa comunidade. Adiante, apresenta-se as formas de acesso à escola, bem como o quadro de rotas.

Figura 15 – Mapa de localização e trajeto à E. E. Leandro Plácido Ferreira.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Quadro 6 – Rota de acesso à E. E. Leandro Plácido Ferreira (terrestre e fluvial).

Partida	Trajeto 1 (terrestre)	Destino	Distância/tempo
SEED	Macapá até Mazagão	Mazagão/Carvão/Ramal Nossa senhora das Graças/Porto do Roldão	1h
Partida	Trajeto 2 (fluvial)	Destino	30min
Porto do Roldão	Foz de Mazagão Velho	E. E. Leandro Plácido Ferreira	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

No mapa, algumas informações sobre o trajeto a essa escola não aparecem, pois são localidades peculiares dessa realidade, porém, o quadro explica todo o trajeto, indicando os pontos estratégicos de acesso. E além do trajeto apresentado, é possível ir direto de Macapá para Mazagão Velho e pegar o transporte fluvial para chegar a essa escola, sendo que essa viagem deve durar em torno de 1h40, se considerarmos o deslocamento de uma 1h30 de carro mais 10min de embarcação rápida tipo voadeira. Os

tempos de deslocamento, como nas outras escolas, varia de acordo com os meios de transporte utilizados.

Sobre a organização da oferta de ensino na E. E. Leandro Plácido Ferreira, atualmente aquela oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio do Sistema Organizacional Modular de Ensino – SOME. No entanto, é um sonho da comunidade ampliar essa oferta devido à alta demanda de estudantes para o Ensino Médio, na região. Boa parte dos(as) estudantes que concluem o Ensino Fundamental não dão continuidade aos estudos por não ter essa oferta na comunidade, somente em Mazagão Velho e no Carvão. Mesmo sendo do SOME, a partir do ano de 2023, a escola passou a contar com coordenação pedagógica específica e, atualmente, tem duas pessoas que compõem essa coordenação, sendo uma do contrato administrativo e a outra efetiva, inclusive do último concurso da educação realizado pelo governo do estado.

Durante a visita nessa escola, uma canção trouxe reflexões profundas sobre o território e tornou a imersão muito venturosa. “Não vou sair do campo” tem uma relação mútua com a realidade da comunidade, com as suas lutas, ao seus avanços e os desafios enfrentados diariamente.

Não vou sair do Campo, pra poder ir para a Escola,
Educação do Campo, das Águas e das Florestas é direito e não Escola [...] (Santos, 2002).

Essa é uma síntese inicial das três escolas *lócus* desta pesquisa e um resumo introdutório dos desafios, para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Mazagão – AP.

5.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Em relação aos(as) profissionais da coordenação pedagógica da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, dos seis somente dois(duas) não disseram o que compreendem sobre Educação do Campo. Da E. E. Leandro Plácido Ferreira, as duas pessoas que atuam nessa função também trouxeram as suas percepções, bem como a gestão escolar da E. E. Piquiazal. No geral, entendem que a Educação do Campo é pautada nas necessidades do povo campo, que leva em consideração, as vivências, respeita culturalmente e socialmente as especificidades do local. Para o nosso informante Santos: “a Educação do

Campo aborda diretamente as especificidades da comunidade. Ela atende alunos que são ribeirinhos, da vila e de outras localidades.”

De acordo com o Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, já mencionado acima neste trabalho:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas [...] (Brasil, 2001).

O entendimento de nossa informante Wany realça esse texto, quando ela diz que: *“A Educação do Campo, propriamente dita, é diferenciada da educação tradicional da zona rural. Ela abrange o aspecto mesmo intrínseco dos alunos. Ela busca a valorização do seu cotidiano, ela busca correlacionar com a escola essa vivência deles”*.

Quanto à percepção desses(as) profissionais sobre a identidade da escola que atuam, se ela é do Campo, das Águas e das Florestas, dos(as) nove, dois(duas) divergem dos(as) demais. Souza destacou:

A nossa escola, ela não necessariamente ela é uma Educação do Campo, porque apesar de nós termos os alunos que vão para o movimento de coleta da castanha, mas hoje já não é um percentual tão alto para considerarmos a nossa educação e tentarmos adequá-lo ao campo [...].

Nota-se, nesse discurso, o desconhecimento de conceitos básicos que compreendem a Educação do Campo e os seus organismos. O fato de, nessa concepção, ser dito que a escola “não é uma Educação do Campo”, mesmo estando em um território do Campo, das Águas e das Florestas, pode estar relacionado à negação da oferta dessa modalidade, conforme suas especificidades asseguradas em leis. Mas, reflete, também, que alguns(algumas) profissionais ainda entendem que a definição da Escola do Campo, das Águas e das Florestas está interligada à lógica de produção e seus meios de geração de emprego e renda. É nítida, portanto, a negação das instituições de ensino do Campo, das Águas e das Florestas e das suas especificidades, bem como das populações que compõem esses territórios, em detrimento de uma visão hegemônica e ainda colonizadora, sendo que a concepção da educação rural do século XX ainda é conservada. E sobre essa velha concepção, vale lembrar a colaboração de Calazans (1993), quando afirma que a escola era um dispositivo educacional para impulsionar a produção e

comercio rural, ao contrário da concepção atual de Escola e Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Destaca-se, ainda, que a falta da percepção básica do que é a Escola do Campo, das Águas e das Florestas, de fato e de direito, é consequência da falta de conhecimento da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas e de outras diretrizes que existem há décadas e que, ao longo deste trabalho, vêm sendo apresentadas e discutidas. Nesse sentido, de acordo com a Portaria/MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o Novo PRONACAMPO, em seu Art. 2 diz que:

II - Escolas do Campo, das Águas e das Florestas: aquelas situadas em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquelas situadas em área urbana, desde que atendam predominantemente às Populações do Campo, das Águas e das Florestas, conforme inciso I; III - Escolas ou Turmas Anexas do Campo, das Águas e das Florestas: são extensões de espaços escolares já existentes, como forma de possibilitar que os estudantes pertencentes às Populações especificadas no inciso I sejam atendidos no local onde moram, funcionando, em geral, em espaços alugados ou adaptados dentro da própria comunidade (Brasil, 2025).

Outra contribuição que também diverge do conceito norteador sobre Escola do Campo, das Águas e das Florestas é a trazida pelo informante de Deus:

Eu não considero porque a distância hoje onde eu trabalho para a cidade, varia de meia hora a vinte minutos, agora deram uma raspada [...] por mais que hoje o endereço esteja lá assentamento hoje é assentamento do Piquiazal uma reserva vamos dizer.

Segundo essa compreensão, o fato de a escola estar próxima do centro urbano, a cidade de Mazagão, não a caracteriza como sendo Escola do Campo, das Águas e das Florestas, mesmo que ela esteja localizada em uma área de campo e dentro de um assentamento. Entendimentos como esses demonstram o pouco conhecimento dos(as) profissionais que estão atuando nessas escolas, sobre os aparatos legais que asseguram a Educação do Campo, das Águas e das Florestas como direito das populações e dever do Estado em ofertar.

Sobre as especificidades no atendimento, todos(as) relatam a necessidade de ter um olhar diferenciado para os(as) estudantes, por se tratar de realidades distintas e cheias de desafios. Para o acesso à escola diariamente, muitos(as) estudantes necessitam de dois tipos de transporte, o do tipo catraio, barco ou rabeta; e o terrestre – van, ônibus ou carro.

Com isso, a necessidade de acordar de madrugada para conseguirem chegar à escola e, mesmo assim, são comuns os atrasos. Dessa forma, essas escolas tendem a serem flexíveis nos horários, para não prejudicar os(as) estudantes. Além dessa logística dos trajetos, o acesso dos(as) estudantes, principalmente por estradas e ramais, devido à baixa condição de manutenção, acarretam inúmeros problemas e, conseqüentemente, a ausência deles(as) na escola, o que requer tratamentos específicos. Uma das escolas cita, também, a adaptação do calendário, que ocorre por necessidades específicas do território dessa escola. Nosso informante Souza relata que:

Quando os nossos alunos foram para o castanhal lá no começo do ano, nós adequamos o nosso calendário. Só que o quantitativo foi muito pequeno e eles ficaram em torno de 60 dias. Ao retornar, as atividades que eram entregues eram específicas para aqueles alunos. Mas, o bimestre já estava caminhando e eles conseguiram se adequar tranquilamente, lógico, com atraso ali de em torno de 60 dias. Mas, gradativamente, os professores foram adequando eles para que eles ficassem mais, não tivessem tanta dificuldade.

A castanha é a principal fonte de renda das famílias da comunidade do Maracá, localidade onde a escola é situada, portanto, essa adequação, apesar de não ser o ideal, tem sido uma estratégia específica a essa realidade. Houve quem dissesse que a especificidade no atendimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas é demarcada desde a localização da escola. Nossa informante Naty afirma que:

[...]a gente está localizado às margens do rio Mutuacá na Foz do Mazagão Velho, também estamos rodeados por florestas, temos às vezes algumas visitas de alguns animais que são característicos das florestas, às vezes até algumas cobras ou escorpiões que acabam subindo com a enchente das marés, então tudo isso caracteriza a nossa escola do campo.

De fato, a localização da escola, as dinâmicas ambientais, os modos de vida são determinantes e ditam as dinâmicas específicas de funcionamento da escola. Se o prédio da escola fica distante dos(as) estudantes e suas famílias, faz-se necessário a criação de medidas que possam garantir a participação e o direito à aprendizagem de todos(as). O Art. 7 da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 assegura que:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (Brasil, 2002).

Nesse sentido, é certo dizer que todas as mobilizações que compreendem o atendimento específico nessas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas asseguram também o direito dos(as) estudantes desses territórios em acessarem e se manterem estudando.

5.3 DIVERSIDADE DO CAMPO

A diversidade sociocultural, econômica e ambiental das escolas é demarcada, prioritariamente, pelo perfil de seus(suas) estudantes, que, em sua maioria são de comunidades ribeirinhas, extrativistas e agricultores(as) familiares que realizam diversas atividades, dentre essas os festivais, que são festas culturais e acontecem ao longo dos anos nas comunidades. No caso da Vila do Maracá, localidade da E.E. Evilásio Pedro Ferreira de Lima, ocorre o Festival da Castanha, uma festa que envolve toda a comunidade local e adjacentes e atrai turistas de todo o estado e de fora também. Os(as) estudantes, suas famílias e toda a escola se envolvem. O Festival da Castanha é, acima de tudo, uma manifestação cultural, que visa representar as vivências nos castanhais e a realidade de inúmeras famílias, que, no período da coleta da castanha, deslocam-se para coletar e comercializar o produto e, assim, garantir os seus sustentos.

Existem, ainda, os movimentos religiosos, que acontecem não só na comunidade onde as escolas se localizam, mas, nas demais comunidades dos(as) estudantes: São Tomé, Nossa Senhora da Conceição, entre outros(as) santos(as) padroeiros(as). Além das manifestações da fé católica, foi citado por todas(os) os(as) participantes das entrevistas a presença das igrejas evangélicas, sendo que muitas famílias participam de cultos e outros momentos, que também demarcam suas manifestações da fé. Essas manifestações estão intrinsecamente ligadas às escolas, pois elas também influenciam na frequência e na participação dos(as) estudantes. Alguns(algumas) estudantes não vão à escola quando é período de festividade do(a) padroeiro(a) da comunidade, bem como, algumas famílias evangélicas chegam a não autorizar a participação de seus(suas) filhos(as) em algumas atividades na escola, como atividades físicas, o que requer um diálogo constante e claro entre a escola e as famílias. Mas, mesmo assim, os(as) profissionais disseram que zelam pelo diálogo e pelo respeito, que as portas das escolas estão sempre abertas para todas as manifestações de fé e cultura, sem nenhuma exclusão.

Outro fator que é crucial nas comunidades e que está diretamente ligado à escola é a questão econômica. As famílias e os(as) estudantes das escolas realizam inúmeras

atividades, que são as responsáveis pela geração de emprego e renda em suas comunidades. Dentre essas atividades, está o extrativismo, que é o carro-chefe, por exemplo, no Maracá. E se destaca principalmente pela coleta da castanha, porém as famílias dessa comunidade também trabalham com a agricultura, a pesca e caça, sendo estas últimas um suporte na manutenção familiar.

No assentamento do Piquiazal, o que predomina é a produção da farinha. Segundo as informações fornecida nas entrevistas, as famílias trabalham de segunda à sexta-feira na produção da farinha e seus subprodutos, como tapioca, beju, tucupi e outros, para vender na feira da sede do município de Mazagão, nos sábados. Nesse sentido, o nosso informante de Deus, um profissional que atua na E. E. Piquiazal, explica que ele tem *“uma dificuldade até grande quando para eu é promover uma reunião dia de sábado, por esse motivo que todas as famílias vão com seus produtos, com a sua farinha para fazer a venda na feira na cidade, na sede”*. Sobre esse aspecto, é importante dizer que não são apenas as reuniões que ocorrem aos sábados, existem também os que são letivos, e que, em muitos casos, o(a) estudante também precisa ir à feira com a família.

Na realidade da E. E. Leandro Plácido Ferreira, por ser uma escola ribeirinha, as atividades econômicas desenvolvidas pelos(as) estudantes e suas famílias são também extrativas, mas o carro-chefe é a atividade pesqueira, tanto do peixe quanto do camarão. Contam, também, com a coleta do açaí, a criação de pequenos animais, as plantações de frutíferas e, em algumas localidades, a roça. No que tange às atividades econômicas, as três realidades possuem realidades distintas, mesmo sendo de um mesmo município. Em relação à escola ribeirinha, uma das pessoas entrevistadas, nosso informante Almeida, trouxe a seguinte explicação:

Bom, nós como escola, algumas vezes já aconteceram situações nas quais nos colocaram em uma balança. Nessa justamente, o aluno não vem para escola porque precisou tirar açaí. Nós compreendemos sim que é um meio de sustento, mas fica muito difícil nós apoiarmos assim uma perca de aula, porque o aluno vai ter que tirar açaí, a gente incentiva os nossos alunos a primeiramente a escola.

Essa narrativa de escolher entre ir à escola ou ir trabalhar com a família está sempre presente na realidade das escolas e na vida dos(as) estudantes. É um desafio em que a gestão pedagógica e a escolar buscam criar mecanismos de como fazer as adaptações necessárias e atender a essas demandas específicas de cada realidade. No

entanto, a declaração acima não condiz com o estabelecido na Resolução nº 01 CNE/CEB de 2002, que assegura:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, grifos nosso).

A priori, a situação em que a coordenação pedagógica diz que foi colocada na balança pelo fato de os(as) estudantes terem ido tirar açaí e não terem ido para a escola, e que, mesmo entendendo que precisam tirar o açaí para o sustento da família, não concorda com a perda da aula, é um fato preocupante em relação ao efetivo protagonismo dos(as) estudantes, à construção da qualidade social da vida individual e coletiva, bem como, aos processos de integração, transformação e à melhoria das condições de vida no campo.

Nesse sentido das especificidades, é importante destacar a Pedagogia da Alternância, que, a partir de dezembro de 2023, de acordo com a Lei nº 14.767, passou a ser uma metodologia de ensino com oferta ampla nas escolas públicas do campo, ampliando, portanto, o repertório pedagógico para o atendimento das especificidades dos territórios do Campo, das Águas e das Florestas. Dessa forma, possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sem que a escola “penalize” os(as) estudantes nos dias em que eles(as) precisem exercer as atividades em seus meios de produção para o sustento e a renda familiar, que, no caso da E. E. Leandro Plácido Ferreira, por ser uma Escola ribeirinha, as atividades extrativas, como a coleta do açaí, são primordiais às famílias e demandam um período de safra para obtenção da produção.

Todavia, foi enfatizado que todas as atividades desenvolvidas e realizadas nas comunidades dos(as) estudantes, bem como, as de cunho ambiental, são discutidas e trazidas para a escola, principalmente em forma de projeto de cunho pedagógico e outros instrumentos que serão apresentados no decorrer desta escrita. Dado essa cooperação mútua, é pertinente estimular ainda mais a perspectiva da Pedagogia da Alternância, com intuito de possibilitar a oferta educacional, uma vez que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, em seu Art. 1, a Pedagogia da Alternância é uma “forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as

comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas” (Brasil, 2023). Além disso, essa Resolução também estabelece que:

A organização e o funcionamento das escolas e universidades que se utilizarem da Pedagogia da Alternância devem respeitar as singularidades das comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade (Brasil, 2023).

Tais fundamentações da Pedagogia da Alternância, em consonância com a realidade dessa Escola do Campo, das Águas e das Florestas, de realidade ribeirinha, poderiam garantir mais acesso e permanência de estudantes à educação escolar, bem como, considerar os diversos modos e espaço de ensino e aprendizagem.

5.4 QUESTÕES POLÍTICAS, GERACIONAIS, DE GÊNERO, RAÇA E ETNIA

No que tange a esses aspectos, primeiro, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, enquanto luta dos seus povos, comunidades e movimentos sociais, já é garantida como direito constitucional a mais de uma década, mas ainda não está consolidada nos diversos territórios. É notório, por parte dos(as) profissionais, as dificuldades de compreender os conceitos básicos, como Educação do Campo, Escola do Campo e, principalmente, o reconhecimento da diversidade dos territórios, a busca por uma educação contextualizada que se contrapõe ao modelo urbano, articulando a escola e a vida dos(as) estudantes, suas famílias e comunidades, com intuito de garantir a qualidade e a equidade, além de promover a justiça social e ambiental, superando a simples escolarização e focando na emancipação desses povos.

É evidente, em algumas contribuições trazidas pelos(as) profissionais participantes, a falta de conhecimento, por exemplo, ao falarem sobre o perfil dos(as) estudantes, a maioria os(as) identifica como crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e até idosos(as), meninos(as), ribeirinhos(as), agricultores(as), extrativistas, castanheiros(as), quilombolas. No entanto, algumas declarações pejorativas chamaram atenção. Houve profissionais que disseram que o perfil dos(as) estudantes, em sua maioria, *“são pessoas humildes que chegam aqui na escola, eles não têm calça comprida, tem que deixar, eles virem de bermuda porque é o que eles têm”*. E, ainda, são estudantes *“com maiores dificuldades em relação a tudo, aprendizagem a tudo”*. Essas declarações

demonstram a falta de conhecimento sobre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, enquanto política pública de fato e direito, pensada e criada justamente para esses povos. O fato desses(as) estudantes não irem para a escola de calça comprida, não significa que são pobres/humildes. Assim como, o fato de serem de territórios não urbanos também não lhes fazem menos capazes de aprender.

Nesse sentido, conforme assinala Leite:

A escola, no lugar de proporcionar um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçado da desigualdade social e da divisão entre os que pensam (cidade) e os que fazem (camponês) (Leite, 2002, p. 84).

Essa comparação sistêmica de que não usar calça comprida é sinônimo de pobreza, falta de poder aquisitivo, bem como, a ideia de que os(as) estudantes dessas escolas têm mais dificuldades para aprender, comparando a uma realidade meramente urbana, em que o sistema impõe um padrão de vestimenta, evidenciou que escolas e o sistema de ensino e aprendizagem ainda têm a educação rural arraigada. Uma educação baseada nos valores urbanos e no capital, que se opõe às reais necessidades das populações do Campo, das Águas e das Florestas, ignorando as suas especificidades.

5.5 O PPP E O DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE INVESTIGAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS, DIALOGANDO COM OS SABERES LOCAIS

Para iniciar este diálogo, apresentaremos alguns dados sobre a concepção do PPP nas escolas da rede estadual do Amapá, de forma geral, destacando alguns números quantitativos de escolas, que, no período de 2023 a 2025, encaminharam-nos para análise ao setor competente. Os dados foram sistematizados pela Unidade de Orientação na Elaboração de Projeto – UOEP, que fica dentro do Núcleo de Assessoramento Pedagógico – NATEP, vinculado À Coordenadoria de Desenvolvimento e Normatização das Políticas Educacionais – CODNOPE, na Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED. A UOEP tem como uma das competências orientar na sistematização do PPP, mas não só.

Quadro 7 – Número de escolas da rede estadual do Amapá, que encaminharam o PPP entre 2023 e 2025.

Ano	Zona Rural/Campo	Zona urbana/Cidade	Total	Favorável	Não favorável
2023	3	50	53	8	45
2024	3	23	26	4	22
2025	6	40	46	13	23
Total geral					

Fonte Amapá (2025).

O Quadro 7 apresenta o quantitativo de escolas da rede estadual, de 2023 a 2025, que encaminharam o PPP ao setor competente para a análise, discriminando quantos tiveram o parecer favorável e quantos tiveram não favorável. No ano de 2023, do total de 53 PPP, apenas três eram de escolas rurais ou do campo. Do total geral, somente oito tiveram o parecer favorável, enquanto 45 não foram aprovados ou não receberam conceito favorável. Dos três que eram de escolas do campo, apenas um foi aprovado. Em 2024, o total de PPP encaminhados foram 26, desses somente quatro obtiveram o parecer favorável, enquanto 22 não. Dos quatro aprovados, um foi de escola do campo. Já no ano de 2025, o total de PPP encaminhados foi de 46, desses 13 alcançaram o parecer favorável e 23 não. Além desses dois *status*, houve um caso que está em análise, um foi devolvido à escola para inserção de mais documentos e oito sem informações acerca de como ficou. Nesse ano, então, somente um PPP de escola do campo foi aprovado e um está em análise.

Esses dados mostram que, no geral, a grande maioria das escolas que encaminham o PPP para análise não conseguem a aprovação ou o parecer favorável. Outra coisa importante é que a concepção do PPP ainda não é comum nas escolas, pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2023, a rede estadual do Amapá, contava com 378 escolas, em 2024, com 368, e em 2025, os dados iniciais já contabilizam 371 (INEP, 2025). Ou seja, um baixíssimo número dessas instituições de ensino tem se empenhado na concepção do PPP.

Para além disso, apesar de as escolas do campo galgarem em baixíssima quantidade a aprovação do PPP, em todos os anos tiveram aprovação. Isso revela que, mesmo com os desafios, essas instituições de ensino conseguem desenvolver essa concepção de forma eficaz. Com certeza, se a demanda encaminhada fosse maior, mais seriam as aprovações.

Agora, sobre o PPP das escolas *lócus* da pesquisa é certo afirmar que nenhuma das três possui. Apenas uma das escolas disse que ele está em fase de elaboração e que a expectativa é que até o fim do ano de 2025 a equipe pedagógica possa estar fazendo as revisões necessárias. A equipe enfatizou que a construção está ocorrendo de forma

coletiva, com a participação da comunidade, através de reuniões, questionários, envolvendo o corpo técnico da escola, os(as) professores(as), ouvindo as lideranças da comunidade, sendo que todas as contribuições estão sendo sistematizadas. Segundo relatos, a equipe pedagógica dessa escola precisou ser “encorajada” para iniciar essa construção, em que dataram o início em meados do segundo semestre, quando conseguiram engajar os(as) professores(as) e os(as) demais profissionais da escola.

A gestão pedagógica enfatizou, ainda, que a concepção do PPP da escola busca abordar a realidade dos(as) estudantes, além de estar alinhado com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Referencial Curricular Amapaense – RCA, outros documentos normativos e o currículo da escola, que, mesmo sem ter uma proposta elaborada, já desenvolve suas práticas de ensino e aprendizagem. Segundo Wani, a ideia é que:

O PPP possa consolidar o processo de investigação, articulando com as experiências e os saberes locais dos nossos alunos. Ele tem esse elo. Nós tentamos no máximo ter esse elo entre o PPP e os saberes locais como forma de valorização mesmo, até mesmo onde a nossa escola se encontra. Nós precisamos ter isso bem aprofundado no nosso PPP.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001 ressaltam que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Brasil, 2002).

É visível, por parte dos(as) profissionais que compõe a equipe pedagógica da E. E. Evilásio Pedro Ferreira de Lima, algumas tentativas de articulação do trabalho pedagógico com a realidade dos(as) estudantes. A visão sobre as vivências dos(as) estudantes são fundamentais para o funcionamento da escola. A fala de outro informante, chamado Rodrigues, afirma que “os alunos também devem entender que as vivências deles têm a contribuir com a própria educação que eles recebem aqui”. No geral, apesar de, nessa escola, o PPP ainda não ser um instrumento palpável do ponto de vista da prática pedagógica diária, existe uma meta para a sua consolidação.

Já nas outras duas escolas, pelos relatos feitos, não se têm ao menos uma iniciativa prática de construção do PPP. Na E. E. Leandro Plácido Ferreira, a oferta de ensino se dá

através do SOME ou modular. Segundo a gestão pedagógica, por ser uma escola modular, não contava com gestão pedagógica diretamente como está atualmente. A gestão pedagógica é uma conquista recente. O SOME, às vezes, limita a construção de ferramentas específicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, sendo que o rodízio dos professores(as) e a ausência de gestão pedagógica nas instituições de ensino aparecem como fatores que dificultaram a construção do PPP.

No entanto, essa realidade não é único fator, pois, a própria E. E. Evilásio Pedro Ferreira de Lima, uma escola que funciona com o ensino “regular”, hoje conta com seis profissionais na gestão pedagógica e o PPP ainda está em fase de construção. Além disso, a E. E. Piquizal também não conta com o PPP e um dos principais motivos apontados foi o sistema de contratação dos profissionais que atuam na escola. Os contratos duram seis meses ou um ano e, às vezes, o(a) professor(a) que inicia o semestre não é o(a) mesmo(a) que termina. A falta de um corpo pedagógico e administrativo consolidado na escola também foi indicado como um fator determinante para a construção eficiente da proposta pedagógica. Para tanto, o(a) estudante, a comunidade escolar e extraescolar, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os (as) professores(as) e demais entes envolvidos direta e indiretamente com o processo de ensino e aprendizagem são primordiais nessa concepção, e a ausência de todos(as), de forma consolidada, com certeza enfraquecerá esse processo. De acordo com Nascimento:

A força motriz que fundamenta a ideia de que as escolas devem elaborar seu PPP é a autonomia pedagógica de cada unidade escolar. Junto com ela vem a necessidade de que isso seja feito de modo coletivo e participativo, ou seja, a partir de uma perspectiva democrática, que envolva toda comunidade escolar. O PPP é ao mesmo tempo um documento e um processo. Um processo que leva à elaboração do documento, sua implementação, avaliação, reescrita ou atualização e retorno à prática, isto é, à continuação da implementação (Nascimento, 2024, p. 64).

Na ausência de um PPP sistematizado, aprovado e vivenciado nas escolas, estas buscam empreender através de projetos, que normalmente são demandados pela mantenedora. No entanto, esses projetos surgem como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um novo sentido, em que as necessidades de aprendizagem emergem nas tentativas de resolver situações do meio escolar e familiar dos(as) estudantes. Os projetos variam de temáticas, podendo acontecer em datas específicas, como, por exemplo, consciência negra, além de outras abordagens, tais quais,

produção de hortaliças, manejos dos recursos disponíveis nas localidades dos(as) estudantes e, ainda, produção de maquetes, *banners* e cartazes sobre suas realidades.

Existem, ainda, os projetos que são mais estruturados e que são trabalhados por períodos mais longos, um exemplo, é o Projeto Afro Amazônico que, segundo a profissional da escola, Naty:

Ele está muito voltado para a participação do aluno e da comunidade em geral. Começamos com a Conferência Nacional do Meio Ambiente e as oficinas se estenderam trazendo um melhor benefício para a comunidade e também para os alunos. Muitos alunos relatam que com o projeto que estava sendo realizado no contraturno, além de gerar uma nova fonte de renda, quando estiver na fase da entressafra do Açaí e do Camarão, afastou eles das telas.

O material usado para o desenvolvimento desse projeto são os resíduos de madeira, frutas e sementes, que são encontradas nos rios das comunidades dos(as) estudantes. Esses materiais viram insumos para a produção de diversos materiais, semijoias, remos, porta-retratos, quadros e outros produtos. São realizadas oficinas e formações, em que se dialoga sobre várias pautas, como saberes locais, desenvolvimento econômico, social e ambiental das comunidades.

5.6 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE AULA

Na ausência do PPP nas escolas, o planejamento pedagógico e o plano de aula ocorrem com base nas orientações da mantenedora e devem estar alinhados com a BNCC, com o RCA e com outras normatizações vigentes na rede estadual. Porém, existem dinâmicas diferentes, dependendo da organização da oferta de ensino de cada uma das instituições. No geral, todas as escolas utilizam o planejamento diário e o mensal. Os(as) professores(as), com o auxílio da coordenação pedagógica ou da própria gestão escolar, elaboram os seus planejamentos e os seus planos de aulas, que são entregues para o acompanhamento da gestão pedagógica diariamente. É, também, nesse planejamento, que são propostos alguns projetos que são desenvolvidos ao longo do ano letivo, através das trilhas e eletivas, no caso do Novo Ensino Médio. De acordo com Nascimento:

Em suma, um projeto pressupõe intencionalidade de realizar algo em função da necessidade de modificar determinada situação, que se avalia como insatisfatória ou que precise de melhorias. No caso da escola, isso pode ser feito por meio de projetos isolados, por exemplo, um plano para a criação de um espaço para a sala de leitura, um projeto interdisciplinar envolvendo artes

e Ciências Biológicas, um plano para a realização de encontros formativos para familiares de estudantes (Nascimento, 2024, p. 65).

Esses projetos isolados passam a fazer parte do cotidiano das escolas com intencionalidades formativas e voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Muito embora os projetos estejam alinhados também à BNCC, ao RCA e ao currículo norteador, eles visam refletir a realidade dos(as) estudantes em temáticas variadas, conforme foi elencado.

A visão da equipe pedagógica da E. E. Evilásio Pedro Ferreira com relação a esses aspectos foi bem ampla. A equipe enfatizou que o(a) professor(a), para a construção do planejamento, bem como do plano de aula, não deve estar alienado(a) à visão urbana, que é, normalmente, de onde vem a maior parte dos(as) profissionais que trabalham na escola, mas que devem levar em consideração a vida, o trabalho, as questões de religiosidades presentes nas vivências dos(as) estudantes, suas famílias e comunidades. Um exemplo prático está na fala do nosso informante Rodrigues, quando ele menciona a relação do trabalho nos castanhais, desenvolvido pelos(as) estudantes, e os conteúdos escolares. Ele conta que:

A questão dos castanhais, a gente sempre procura trazer a vivência dos castanhais para dentro do âmbito escolar. Como assim? Os professores tentam adaptar as atividades às questões vivenciadas lá, entendeu? No caso, uma questão de português, vai pedir uma redação das vivências que o aluno teve lá, a questão de matemáticas, das exatas, olha, tal barrica é tanto, preço tanto, se no caso de dividir barrica é tal, entendeu? Barrica é a saca da castanha aí é em torno disso também.

Segundo os relatos, essas vivências devem estar previstas e planejadas, bem como elencadas aos conteúdos dos componentes curriculares a serem trabalhados. E, ainda, serem flexíveis às mudanças que podem acontecer na realização diária das aulas: possíveis atrasos de chegada dos(as) estudantes à escola, a falta de energia e outros fatores. Caldart enfatiza essas questões, destacando que:

Mas é importante afirmar, também, que a função da escola não se restringe ao trabalho com os conhecimentos formalizados. Ela precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta e para os objetivos formativos que temos. Se há diferentes práticas sociais formativas, e que incluem a produção e socialização de conhecimentos, não há uma cisão necessária (se não artificial) entre conhecimento científicos e outras formas de conhecimento. Na realidade os vários tipos de conhecimento costumam estar bem articulados, ainda que a forma social atual estabeleça entre eles uma hierarquia rígida, que também precisa ser problematizada pela escola [...] (Caldart, 2011, p. 73).

Perceber que, de algum modo, o contexto de vida dos(as) estudantes dita o fazer docente, tratando-se da realidade das Escolas do Campo, das Águas e Florestas, e que essa flexibilidade tem fortalecido o processo de ensino e aprendizagem, bem como, o acesso e a permanência dos(as) estudantes é, sem dúvidas, o fortalecimento de princípios cruciais dessa modalidade de ensino.

Uma das escolas, por ser do ensino modular, a coordenação pedagógica, que é composta por duas pessoas, relata que o planejamento pedagógico é trabalhado na própria mantenedora, pela equipe pedagógica do SOME. Dessa forma, é repassado para a equipe local fazer o acompanhamento das atividades, de acordo com os planos de aula diário dos(as) professores(as). Mas, a gestão também relata que algumas ações, como datas comemorativas e projetos, são planejadas internamente e socializadas com os(as) professores(as) que atuam em cada módulo, para juntos definirem. Nosso informante Almeida relata:

Na verdade, planejamos tudo antes, quando os professores veem, nós já passamos para eles o nosso cronograma de como vai funcionar. E pegamos também as ideias deles, porque a gente não decide tudo, aí a gente faz todo aquele planejamento geral. A gente também acompanha o planejamento deles, que vem de lá da SEED, a gente pede toda vez que eles possam deixar, porque a gente sempre gosta de estar acompanhando os conteúdos dos professores. Vamos supor que um pai vai lá na escola, professora, o que é que meu filho está estudando? A gente já sabe o que ele está estudando. Por mais que a gente não fique 24 horas lá dentro da sala, lá com o professor, mas a gente sabe o que ele está dando, sabe o que ele está fazendo.

O SOME, com sua organização específica, em muitos casos, parece engessar a atuação da coordenação pedagógica específica da escola, quando esta conta com esse corpo pedagógico. Vale lembrar que quase sempre não se tem. Porém, no caso, da E. E. Leandro Plácido, a equipe pedagógica vem, de fato, somando com o fortalecimento da escola e com o processo de ensino e aprendizagem. A presença desses(as) profissionais na escola e na comunidade tende a fortalecer a Escola do Campo, das Águas e das Floretas e, assim, a política da Educação do Campo.

O que é diferente na E. E. Piquiazal, pois esta não conta com coordenação pedagógica e, nesse caso, a gestão da escola, juntamente com os(as) professores(as), é que cuida de todo o processo pedagógico e, no caso da gestão, ainda o administrativo. Essa é uma escola de pequeno porte, quando se trata de quantitativo de estudantes da rede estadual, mas que carece do mesmo acompanhamento e apresenta inúmeros desafios,

principalmente pelo fato de estar passando por um processo de municipalização gradativa. Inclusive atualmente o prédio da escola é compartilhado com o município.

5.7 O CALENDÁRIO ESCOLAR E AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS

Sobre esse aspecto que é enfatizado desde a LDB, no Art. 23, em seu parágrafo segundo, que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil, 2013). Nesse sentido, temos três cenários diferentes nas escolas.

Uma que segue à risca o calendário padrão da mantenedora, mesmo com os desafios encontrados, como a falta de energia no assentamento, que dificulta as aulas em dias específicos, a baixa frequência dos(as) estudantes nos sábados letivos, devido a feira. Outra que segue especificamente o calendário padrão, mas de acordo com a oferta do ensino do modular, que foge um pouco do calendário padrão quando se olha para a realidade das escolas ditas como regulares, sendo que o calendário do modular só difere em relação à organização da oferta de ensino. Por fim, apenas uma das escolas tem mostrado algumas alterações mais efetivas no calendário padrão, na perspectiva dos(as) estudantes, que é justamente mediante a necessidade coleta da castanha. Para atender à realidade dos(as) estudantes que atuam com suas famílias nos castanhais, além das atividades diferenciadas, ocorre também a dinâmica de flexibilização de calendário, sendo que passa a serem contabilizadas, também, algumas horas de trabalho nos castanhais como hora-aula, que permite o acompanhamento da escola aos(as) estudantes e a implementação de atividades específicas, de acordo com os componentes curriculares. Durante o ano de 2025, foi relatado, ainda, que as adaptações/flexibilidade no calendário também ocorreram devido à falta e ao corte de energia na escola e à reconstrução do prédio pelo qual a escola passou.

Foi bastante suscitado, não de uma forma empoderada, a necessidade de um calendário específico nessa instituição de ensino. A informante Wany fala que:

Ainda não conseguimos um calendário específico para nossa escola, que seria muito bom, mas um calendário com toda a especificidade mesmo que a nossa escola possui, nós precisamos de um calendário específico. Além da falta de energia em relação ao calendário, também a festividade São Tomé e o festival da Castanha, que acontece todo ano nessa Comunidade e há a paralisação,

porque a maioria participa e a escola participa também, levando os alunos para lá, para apresentação, para palestra.

Essa fala suscita a partir dos conhecimentos da coordenação pedagógica sobre a realidade da escola, o perfil dos(as) estudantes e suas famílias, bem como, das atividades desenvolvidas nos territórios e da necessidade de um calendário específico que possa lhes atender de fato e de direito, conforme o que dispõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil (Brasil, 2002).

Imbuído de tal instrumento, esse seria mais um avanço necessário e possível na perspectiva da Educação do Campo, das Águas e das Florestas e, sem dúvida, na oferta educacional qualificada nesses territórios, primando pela construção coletiva e a emancipação da criança, do(a) jovem, do homem e da mulher da comunidade do Maracá e de todas as outras atendidas pela escola.

5.8 FORMAÇÃO CONTINUADA E A REALIDADE DE TRÊS ESCOLAS, DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A formação continuada na escola é um processo permanente de aprendizagem e atualização profissional, que visa desenvolver e aprimorar competências, conhecimentos e práticas, ao longo da carreira, fortalecendo a formação inicial e aprimorando os(as) profissionais às demandas diárias que perpassam o fazer docente no exercício de sua função, seja do(a) professor(a), pedagogo(a) ou gestão.

Na LDB, está prevista a formação continuada como uma necessidade permanente, pois reconhece que o processo de ensino e aprendizagem está em constante evolução e que os(as) professores(as) precisam acompanhá-la para melhor atender às necessidades dos(as) diversos(as) estudantes atendidos(as) nas escolas. Dessa forma, a LDB assinala, em seu parágrafo único, que:

Garantir-se-á formação **continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho** ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, grifo nosso).

Nesse sentido, a LDB destaca o papel das instituições de ensino na promoção da formação continuada dos(as) professores, garantindo acesso a atualizações e ao aperfeiçoamento, e reforçando sua importância no sistema educacional brasileiro. No entanto, sobre o tocante da formação continuada, promovida pelas escolas *lócus* desta pesquisa, o que foi mensurado por todas é que elas não realizam essas formações. E os motivos destacados variam de acordo com a realidade de cada uma.

Na E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, que conta atualmente com um quadro de seis profissionais na coordenação pedagógica, o relato mais importante sobre a ausência da formação continuada na escola foi o problema com a sua estrutura física. Segundo esses(as) profissionais, no ano de 2025, quando a escola passou a contar com uma equipe pedagógica mais efetiva, precisou passar por uma reforma, o que dificultou o funcionamento regular das atividades escolares dos(as) estudantes, bem como, outras atividades. Foi um período conturbado e com muitas necessidades de mudanças. As aulas passaram a acontecer no prédio do barracão comunitário da Vila, sem condições básicas de funcionamento.

Outro fator importante mencionado é que a atual equipe pedagógica dessa escola, em sua maioria, chegou no ano de 2025, após o chamamento do último concurso público para a educação. Até 2023, a equipe mudava e normalmente contava com uma ou duas pessoas nessa função, o que dificultava as atividades pedagógicas e as demais ações da escola, inclusive a formação da equipe de professores(as).

Apesar dessa realidade, foi relatado que a escola contou com uma parceria pontual e que, por meio desta, conseguiu uma formação voltada à temática da Educação Ambiental e ao PPP. Além disso, foi mencionado que, com a reforma e a reconstrução do prédio dessa escola, almeja-se que, a partir do ano de 2026, as formações continuadas promovidas por essa instituição de ensino sejam planejadas e realizadas de acordo com as demandas previstas pela equipe de profissionais que atuam na escola.

Na E. E. Leandro Plácido Ferreira, pelo fato de a oferta educacional se dar através do SOME, segundo as duas coordenadoras pedagógicas, o maior desafio para a realização das formações na própria escola é o fato dela receber o calendário com o planejamento fechado, somente para o módulo de aula, que é 50 dias. No caso, os(as) professores(as)

chegam à escola com o período estabelecido para o cumprimento da carga horária das aulas, não sobrando espaço para atividades formativas específicas. Nesse contexto, foi citado o seguinte:

A nossa escola, por ser uma escola do ensino modular, recebemos o calendário, o planejamento já fechado. Temos os 50 dias para trabalhar. Então, não temos a possibilidade, na verdade, de parar para realizar essa formação continuada para os professores, porque todos os dias eles já são utilizados pelo sistema. Então, nós não conseguimos fazer essas formações por esse motivo. Mas a escola, sempre que solicitado, estamos fazendo as formações, somos convidados a vir pela Secretaria de Educação a fazer as formações (Naty).

Além disso, essa escola só passou a contar com coordenação pedagógica a partir do ano de 2023, e ainda nesse ano era apenas uma pessoa, sendo que somente a partir de 2024, também com o chamamento do último concurso público para a educação, esse quadro ampliou. Outro fator que é importante salientar são as condições de infraestruturais dessa escola, sendo que dispõe de condições básicas, com salas apenas para o funcionamento das atividades letivas dos(as) estudantes.

A realidade da E. E. Piquiazal, é um pouco mais adversa. Primeiro, essa instituição não conta com coordenação pedagógica. Segundo, a questão do contrato administrativo dos(as) professores(as) que atuam na escola tem período de início e fim. E nesse período, a demora na chegada daqueles(as) para o início do ano letivo, sendo que, segundo os relatos, na maioria das vezes, eles(as) se apresentam na escola um dia antes do início das aulas e, às vezes, já chegam fora do prazo previsto em calendário. Essa dinâmica tem sido um empecilho no desenvolvimento das formações internas, restando apenas os arranjos para garantir a participação da equipe nas formações ofertadas pela mantenedora. O que, mesmo assim, não tem sido fácil, pois com o atraso na contratação e chegada dos(as) docentes, é necessário criar as condições para a saída desses(as) profissionais às formações, para além do deslocamento, que chega a ser um ponto de atenção, principalmente aquelas acontecem na sede da capital.

Embora todos os desafios expressados, as três instituições disseram que participam das formações continuadas ofertadas pela mantenedora. E as formações ofertadas são diversas: PPP, Programa Travessia, Matematicando, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Novo Ensino Médio, BNCC, RCA, Sistema de Gestão Escolar Inteligente – PROESC, dentre outras.

É importante dizer, que essas formações ofertadas pela mantenedora são pontuais e definidas a partir das demandas diagnosticadas e, no geral, envolvem a gestão e a coordenação pedagógica. Houve, também, a socialização sobre a importância dessas formações para os(as) profissionais das equipes, além de serem fundamental para elucidar, tirar dúvidas e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola. Apesar disso, há interesses por parte das escolas em formações mais específicas, que tratem das demandas e especificidades de cada uma, bem como, a garantia de formações nas escolas ou em locais mais acessíveis, pois somente na capital ou na sede dos municípios demandam deslocamentos, o que, às vezes, dificulta a participação de todos(as).

No que tange a formações mais específicas, é importante enfatizar o que está previsto nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, desde 2002, e no Decreto nº 7.352/2010. No contexto da Educação do Campo, das Águas e das Florestas é importante que:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002).

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (Brasil, 2010).

No que tange à formação continuada ofertada pela mantenedora, embora sejam temáticas fundamentais de serem trabalhadas em consonância com as normativas elementares da Educação Básica, não se observa e nem foram citadas formações específicas no contexto da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, que estejam em conformidades com o que dispõe nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, desde 2002, no Decreto nº 7.352/2010 e nem com o que está estabelecido nas diretrizes complementares para funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos povos das Águas e das Florestas, no âmbito da Educação Básica e Superior no estado do Amapá.

Nesse sentido, nota-se uma demanda crucial no que consiste à formação continuada para as Escolas do Campo, das Águas e das Florestas do estado do Amapá, mediante as diversas realidades encontradas no atendimento educacional, em seus diversos territórios.

5.9 VALORIZAÇÃO E IDENTIDADE DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

Sobre a valorização e a identidade das escolas, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), bem como a gestão escolar, externaram suas compreensões de suas visões práticas no exercício de suas funções. No geral, trouxeram, em suas contribuições, a forma como a escola trabalha para dar ênfase nesses aspectos, citando os conteúdos curriculares, as metodologias utilizadas e a relação dessas com a realidade dos(as) estudantes e suas famílias, bem como, para o acesso e a permanência deles(as).

Um ponto central e que é comum nas três escolas é a ausência do PPP. Como já discutido anteriormente, nenhuma das instituições de ensino possuem esse documento já concluído e aprovado, que é tão importante para a organização do trabalho pedagógico. Essa ausência enfraquece, portanto, a valorização e a identidade das escolas como um todo. Conforme assevera Nascimento (2024, p. 80), “O PPP deve ser o primeiro documento a ser lido e estudado por alguém que vá ocupar o cargo ou função de direção, assistência de direção, coordenação pedagógica ou secretaria escolar”. É no PPP que está afirmado e representado, de forma oficial, o que é a escola e como ela se organiza e se desenvolve. Nesse sentido, a visão dos(as) profissionais entrevistados(as) é que a escola se identifica por ser do campo, ou seja, um território não urbano e rural, e pelo perfil dos(as) seus(suas) estudantes, que já foi apresentado. Um dos entrevistados aprofundou essa definição, explicando que:

[...] a identidade da escola é tudo aquilo que levou a sua consolidação, a sua formação, desde a sua percepção de realidade, suas propostas pedagógicas, acho que tudo aquilo que a engloba, não só acho o âmbito escolar, mas acho que a comunidade como um todo, o que a comunidade carrega, a sua história (Rodrigues).

Essa reflexão fomenta, de forma mais lúcida, o que identifica uma escola, principalmente na perspectiva da Escola, do Campo, das Águas e das Florestas. Nessa outra contribuição, percebe-se as realidades específicas de cada território:

A identidade de uma escola é bem específica para cada uma. A nossa escola, ela é reconhecida pelos seus alunos que são do campo, os seus funcionários, os seus professores, que eles se engajam para a escola do campo. Correlacionando ou comparando como a escola ribeirinha, por exemplo, tem todo o contexto de local. A escola ribeirinha já é diferente. As metodologias são diferentes, voltadas para a comunidade e a do campo também (Wany).

Nota-se, portanto, na leitura, que no contexto da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, as escolas e suas territorialidades são distintas e requerem, também, direcionamentos diferentes no contexto curricular e pedagógico. Para tanto, a identidade de uma escola, bem como a sua valorização, perpassa por questões amplas e abrangentes, englobando para além do contexto escolar, conforme acentua o participante Almeida:

O que eu entendo por identidade da escola é justamente essa questão da nossa identificação, quem somos..., porque nós moramos em áreas de difícil acesso, somos ribeirinhos, essa é a nossa identidade. É o nosso extrativismo, nossa agricultura [...] o que eu entendo de identidade é sobre isso.

Ou seja, para além do perfil dos(as) estudantes e suas famílias, o território em si, onde a escola se localiza, as questões como acesso à comunidade e as atividades produtivas desenvolvidas pela comunidade são, também, primordiais. Nas Diretrizes Operacionais da Educação Campo, no Art. 2, em seu parágrafo único, está disposto o seguinte:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

De forma mais ampla, compreende-se que a escola não é apenas uma estrutura onde acontece o desenvolvimento da aprendizagem escolar, mas é demarcada pela realidade em que está vinculada, o tempo, o modo de vida, os saberes locais, as construções coletivas, que precedem, inclusive, a existência da própria escola, e que asseguram a vida e a busca por políticas públicas e bem-estar social.

Nesse contexto, um dos elementos citados por todas as escolas para trabalhar as questões inerentes à identidade e à valorização atualmente são os projetos. Na E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, um dos projetos apresentados foi o "Saberes e Sabores do Maracá". Segundo o participante Souza,

Nós realizamos um projeto no Festival da Castanha com o nome "Saberes e Sabores do Maracá", que traz um pouco da cultura, falando um pouquinho sobre o que é esse extrativismo, como eles vão para lá, a realidade deles enquanto eles estão lá também, as dificuldades que eles enfrentam, os benefícios que eles trazem da Castanha, assim, trazendo um pouco da culinária que é feito, os pratos que são trabalhados, a economia, também a questão do ganho, o que que eles ganham com isso. Também trouxemos a parte do artesanato, o aproveitamento do ouriço da castanha, a confecção também com a própria castanha que é descartada, que não serve para o consumo.

Nessa escola, o projeto principal está vinculado À atividade primordial da região do Maracá e, através da castanha, desenvolvem-se inúmeros conhecimentos e potencialidades locais.

Já na E. E. Leandro Plácido Ferreira, o projeto de maior destaque foi o denominado Afro Amazônico, que já vinha sendo desenvolvido na escola, mas que ganhou destaque por meio da conferência Escolar Infante Juvenil pelo Meio Ambiente. A entrevistada Naty destacou que:

Os alunos eles tiveram um entendimento maior sobre a escola do campo. Quando foi colocado na conferência que nós éramos uma escola ribeirinha, que nós éramos uma escola do campo, muitos alunos até ficaram surpresos porque muitos ainda não tinham esse conhecimento.

Vê-se, então, a importância desses projetos para cada uma das escolas. Além desse, outros projetos pontuais são imprescindíveis. Conforme narra a participante Almeida,

[...] vamos trabalhar o que nós temos na nossa natureza. Então isso é uma valorização, isso é a nossa identidade. E por onde nós vamos, nós queremos levar. Olha, vamos supor, no desfile cívico, nós levamos no ano passado, que esse ano a gente não participou por conta da nossa questão de estrutura, mas ano passado a gente levou nossa valorização para lá, nós levamos rede malhadeira, nós levamos paneiro, nós levamos remos, nós levamos a nossa identidade.

A participante Almeida conta outros projetos desenvolvidos na escola e os elementos que também compõe a identidade, mas não só da escola, como da comunidade onde está inserida. O paneiro, o remo e a malhadeira são insumos primordiais das famílias ribeirinhas que vivem do extrativismo da pesca e da coleta do açai.

Por fim, o projeto desenvolvido na E. E. Piquiazal também abordou as questões culturais locais, como as danças (Batuque e Marabaixo), as representações das atividades produtivas, como a produção da farinha e a venda de artesanato. Segundo o participante de Deus,

Fizemos esse projeto e culminância correu no finalzinho de tarde, foi organizado um mini palanque e teve várias apresentações culturais que abrangeu a tanta comunidade local onde está a Escola, quanto as comunidades vizinhas, veio até a gente do Mazagão Velho fazer as apresentações de Marabaixo e do batuque.

Vê-se, também, nesse projeto, a perspectiva da valorização da identidade da escola e, principalmente, da comunidade, com atividades específicas que trazem para o palco a história da comunidade, bem como suas origens, por meio das manifestações culturais. No entanto, nota-se, ainda, por parte de alguns(algumas) profissionais, a falta de conhecimentos mais específicos sobre a política da Educação do Campo, das Águas e das Florestas e, dessa forma, atrelando a identidade da escola ao uso do uniforme por parte dos(as) estudantes e dos(as) profissionais que atuam, a placa na faixa da escola, que são itens importantes, mas não é só sobre isso. Além disso, o preconceito ao afirmar que os(as) estudantes das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas possuem condições de aprendizagem inferiores, o que requer trabalhos e metodologias mais específicos. Essas questões são destacadas na declaração de um participante a seguir:

*[...] Não achar que eles estão lidando com **alunos que tem a capacidade de aprendizagem muito mais evoluída**. Um aluno que tem acesso à internet facilmente, um aluno que tem outros meios sociais, **como o da cidade, para colocar em prática aqui na nossa escola**. Então, é algo que a gente tem tentado fazer com que haja essa mudança de mentalidade nos nossos professores, né? (Serrão).*

Essas falas reverberam a contradição da identidade da Escola do Campo, das Águas e das Florestas, bem como das formas de vidas presentes nos territórios. Além de desconsiderar todo o conhecimento prévio e a bagagem de saberes que os(as) estudantes adquirem antes mesmo de acessarem a educação formal, a comparação entre os(as) do campo e da cidade e seus modos de vida não condizem com as legislações e fundamentações legais que amparam a Educação e a Escola do Campo, das Águas e das Florestas. Sobre este entendimento é importante enfatizar as contribuições de Caldart:

[...] a função da escola não se restringe ao trabalho com os conhecimentos formalizados. Ela precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta e para os objetivos formativos que temos. Se há diferentes práticas sociais formativas, e que incluem a produção e socialização de conhecimentos, não há uma cisão necessária (se não artificial) entre conhecimento científicos e outras formas de conhecimento. Na realidade os vários tipos de conhecimento costumam estar bem articulados, ainda que a forma social atual estabeleça entre eles uma hierarquia rígida, que também precisa ser problematizada pela escola [...] (Caldart, 2011, p. 73).

Nesse sentido, talvez o que a escola não saiba é que esses(as) estudantes, que são vistos(as) como não “evoluídos”(as) e com “poucas” condições para aprender, pois são restritos(as) das tecnologias que poderiam lhes auxiliar, dominam conhecimentos essenciais para as suas vidas, de suas famílias e suas comunidades. Saberes práticos e articulados com os modos de ser e de existir no campo, e que a escola, por sua vez, deveria aproveitar e articular com os conhecimentos científicos e acadêmicos, os quais os(as) estudantes devem dominar.

Na perspectiva dos conteúdos curriculares, os projetos elencados são ações práticas e efetivas de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e garantem que os conteúdos estejam mais próximos da realidade dos(as) estudantes. Para além disso, foi citada a necessidade de adaptação de alguns conteúdos dos componentes curriculares, pois dialogam somente com a realidade urbana. A construção de materiais pedagógicos, como livros comportando a história das comunidades, é também uma forma dinâmica de fundamentar didáticas mais próximas da realidade dos(as) estudantes e a construção do conhecimento em massa. Em que se pese, inclusive foi citado por alguns(algumas) profissionais, que a própria LDB e a BNCC asseguram a necessidade de se levar em consideração os conhecimentos e a realidade dos(as) estudantes, conforme assevera a participante Rodrigues:

Inclusive a gente até conversa na coordenação, como a própria LDB fala e a BNCC também, que sempre tem que tentar associar os conhecimentos à realidade do aluno e que ele possa, a partir daquele conhecimento, o conhecimento prático, que ele possa realmente usufruir daquilo no âmbito social, que ele tenha uma visão daquele conhecimento para empregar em algum contexto e que venha trazer retorno pra ele.

Disto isso, os conhecimentos produzidos na escola devem estar em consonância com as demandas socioculturais, econômicas e ambientais dos(as) estudantes, de suas famílias e de seus territórios. No Art. 7 das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, está disposto que:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da Educação Básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (Brasil, 2002).

Dessa forma, os conteúdos curriculares, bem como as metodologias utilizadas na escola, devem contextualizar todos os aspectos que envolvem a vida do(a) estudante, com o intuito de garantir cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem e o acesso e a permanência na educação escolar. Ainda com relação aos conteúdos curriculares e às metodologias utilizadas, foi elencada a “adaptação” de conteúdo dos componentes curriculares, principalmente para os(as) estudantes que trabalham no extrativismo, como na coleta de castanha, que, em determinado período, precisam se ausentar da escola. Além do calendário adaptado, a esses(as) estudantes, em seus retornos, há, também, atividades diferenciadas, como trabalhos e avaliações que levem em consideração o trabalho desenvolvido durante a coleta nos castanhais.

Outro fator importante é busca ativa de forma mais eficaz, pois se entende que a gestão pedagógica consegue aprimorar essa ação e, assim, evitar a evasão. Nesse sentido, é feito um acompanhamento mais próximo dos(as) estudantes e, na primeira ausência sem justificativa, a escola já busca contato com a família, para não esperar que as faltas se acumulem e para evitar evasão ou abandono.

As reuniões com as famílias para tratar sobre a formação escolar dos(as) estudantes também são fundamentais. Para a informante Wany, uma das metodologias que fortalece o processo de ensino e aprendizagem, o acesso e a permanência dos(as) estudantes na escola é participação da família. Ela enfatiza que:

As metodologias devem levar em consideração a condição de vida dos alunos e das famílias: nós tentamos ou trazemos a maioria das famílias para dentro do espaço escolar para realmente ver o que está acontecendo com seu filho, o que está aprendendo ou não e explicando de fato a avaliação, a participação da família dentro do espaço escolar.

Portanto, a demanda curricular de uma Escola do Campo, das Águas e das Florestas deve estar articulada a sua identidade e considerar o desenvolvimento de metodologias que levem em consideração a realidade de seus(suas) estudantes e seus contextos socioculturais, econômicos, ambientais, além de um acompanhamento pedagógico eficiente e a participação das famílias na escola. De acordo com o cenário da valorização e da identidade da escola, exposto pelos(as) profissionais pedagogos(as)/gestão que compõem as três instituições, serão apresentados a seguir alguns dados sobre rendimento escolar, os quais darão ênfase ao contexto exposto, no que diz respeito principalmente ao acesso e à permanência dos(as) estudantes a escola. Desse modo, primeiro será exposto um cenário sobre aprovação, reprovação e abandono, na

perspectiva nacional, regional e local; depois, especificamente, das três escolas *lócus* desta pesquisa.

Quadro 8 – Dados sobre aprovação, reprovação e abandono da Educação Básica – 2020 a 2024.

Localização	2020			2021			2022			2023			2024			Etapa
	Apr.	Rep.	Aba.	Apr.	Rep.	Aba.	Apr.	Rep.	Aba.	Apr.	Rep.	Aba.	Apr.	Rep.	Aba.	Anos Iniciais
Brasil	98,5%	0,6%	0,9%	97,6%	1,6%	0,8%	96%	3,5%	0,5%	97,2%	2,5%	0,3%	97,4%	2,3%	0,3%	Anos Iniciais
	97,8%	1,1%	1,2%	95,7%	2,5%	1,8%	92,1%	6%	1,9%	94%	4,8%	1,2%	94,1%	4,8%	1,1%	Anos Finais
	95%	2,7%	2,3%	90%	4,2%	5%	86,6%	7,7%	5,7%	91,3%	5,3%	3,3%	91,7%	5,1%	3,2%	Ensino Médio
Norte	98,1%	0,7%	1,3%	95,9%	2,4%	1,6%	92,4%	6,4%	1,2%	94,8%	4,5%	0,7%	95,5%	3,9%	0,5%	Anos Iniciais
	97,4%	1%	1,6%	92,8%	3,7%	3,5%	87,8%	8,4%	3,8%	91,7%	5,9%	2,4%	92,3%	5,8%	2%	Anos Finais
	96,9%	2%	1,1%	81,9%	8%	10,1%	82,4%	8,8%	8,8%	93,9%	3,7%	2,4%	93,2%	3,8%	3%	Ensino Médio
Amapá	98%	1%	1%	93%	5,7%	1,3%	90,5%	8,4%	1%	93,3%	6,1%	0,6%	94,6%	5%	0,4%	Anos Iniciais
	93,9%	4,1%	2,1%	85,5%	11,2%	3,3%	86,5%	10,8%	2,7%	88,8%	9,4%	1,8%	90,5%	8,1%	1,5%	Anos Finais
	90,7%	6,9%	2,4%	77,1%	15,4%	7,5%	81,7%	11,5%	6,7%	86,6%	8,6%	4,8%	89%	7,5%	3,5%	Ensino Médio
Mazagão	98,9%	0,0	1,1%	87,8%	11,1%	1,1%	80,2%	18,5%	1,4	84,7%	14,3%	1%	88,1%	11,4%	0,5%	Anos Iniciais
	99,3%	0,0%	0,7%	85%	13,2%	1,8%	81,3%	15%	3,7%	86,4%	9,7%	3,9%	89,8%	7,5%	2,7%	Anos Finais
	99%	0,0%	1%	71,3%	28,1%	0,6%	77,4%	19%	3,6%	87,9%	6,5%	5,7%	87%	6,5%	6,5%	Ensino Médio

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

O quadro acima apresenta dados sobre o desempenho escolar em diferentes etapas e localidades, com indicadores de aprovação (Apr.), reprovação (Rep.) e abandono (Aba.), nos anos de 2020 a 2024. Os Anos Iniciais geralmente apresentam taxas de aprovação mais altas e menores taxas de reprovação e abandono em comparação com os Anos Finais e Ensino Médio. A região Norte, o estado do Amapá e o município de Mazagão apresentam desafios específicos, com taxas de reprovação e abandono maiores em algumas etapas, especialmente nos Anos Finais e Ensino Médio, que se agravam ainda mais, no período pandêmico de 2020 e 2022.

Há uma tendência de queda nas taxas de aprovação, especialmente nos Anos Finais e Ensino Médio, assim como o aumento da taxa de reprovação e o abandono, quando se observa os dados desde o Brasil até o município de Mazagão. No entanto, são visíveis perspectivas de avanços, mesmo em Mazagão, que apresenta dados mais tímidos com relação a esse crescimento desde os Anos Iniciais.

Quadro 9 – Desempenho das três escolas *lôcus* da pesquisa, no período de 2022 a 2024.

Escola	2022			2023			2024			Etapa
	Apr.	Rep.	Aba.	Apr.	Rep.	Aba.	Apr.	Rep.	Aba.	
E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira	74,4%	20,9%	4,7%	74,7%	17,2%	8,1%	83%	12,1%	4,9	Anos Finais
	81,8%	10,4%	7,8%	84,4%	1,6%	14%	86%	7%	7%	Ensino Médio
E. E. Piquizal	80%	20%	0,0%	84,2%	10,5%	5,3	61,5%	38,5%	0,0%	Anos Iniciais
E. E. Leandro Plácido Ferreira	82,7%	4,9%	12,3%	87,6%	1,1%	11,3%	91,1%	6,7%	2,2%	Anos Finais

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

O Quadro 9 apresenta dados de desempenho escolar das instituições *lôcus* da pesquisa: E. E. Evilásio, E. E. Piquizal e E. E. Leandro Plácido, dos anos de 2022 a 2024, com indicadores de aprovação (Apr.), reprovação (Rep.) e abandono (Aba.), por etapa de ensino e de acordo com as suas ofertas.

Na E. E. Evilásio, que oferta Anos Finais e Ensino Médio, a aprovação nos Anos Finais aumentou de 74,4% (2022) para 83% (2024), com flutuações no abandono e na reprovação. Esse aumento pode estar atrelado às mudanças nas práticas pedagógicas da escola, visando atender às especificidades dos(as) estudantes e suas famílias. No Ensino Médio também se indica um crescimento na aprovação, o que é importante para ir freando tanto a reprovação, quanto o abandono.

A E. E. Piquizal, com a oferta somente dos Anos Iniciais, a aprovação variou, com 80% (2022), 84,2% (2023) e 61,5% (2024), mostrando uma queda significativa em 2024, com aumento da reprovação (38,5%). Isso pode indicar desafios específicos na escola ou na turma. Destaca-se que essa é uma escola que passa pela processo de municipalização e que não conta com coordenação pedagógica.

Já a E. E. Leandro Plácido, em que a oferta é somente dos Anos Finais, houve um aumento na aprovação (82,7% em 2022 para 91,1% em 2024), sendo assim o abandono diminuiu de 12,3% (2022) para 2,2% (2024), indicando possíveis melhorias. É importante enfatizar que nessa escola a organização da oferta de ensino se dá através do SOME, e só a partir do ano de 2023 essa instituição passou a contar com coordenação pedagógica específica.

Portanto, as taxas de aprovação, reprovação e abandono dessas escolas refletem os desafios gerais apresentados anteriormente para o Norte, o estado do Amapá e o

município de Mazagão, com variações entre escolas e etapas. E, no geral, a E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira e a E. E. Leandro Plácido Ferreira mostram melhorias, enquanto a E. E. Piquizal apresenta quedas preocupantes.

5.10 PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA X ESCOLA NA FAMÍLIA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Quando tratamos da questão da participação dos(as) diferentes sujeitos(as) no contexto do processo educativo, já trouxemos anteriormente informações que dão conta de que a participação das famílias na escola tem sido um fator importante para melhorar, inclusive, o acesso e a permanência dos(as) estudantes durante o ano letivo. Sobre esse aspecto, todos(as) os(as) participantes desta pesquisa relataram que as famílias participam da escola, em especial nos eventos, como: reuniões de pais e mestres, plantões pedagógicos, festividades, festas do Dia das Mães, festas do Dia das Crianças, bingos e outras programações. O relato é de que não há 100% de participação, mas se alcança uma média de 60% a 80% de participação efetiva dos pais e responsáveis nesses eventos, exceto em planejamentos que aqueles não costumam participar, pois nem são convidados.

A reunião de pais e mestres costuma ser o maior evento para tratar especificamente do processo de ensino e aprendizagem, e é sobre isso que o corpo pedagógico tem maior queixa devido à baixa participação dos pais e responsáveis. Houve um relato importante nesse aspecto, externando o seguinte:

A relação dos pais com a escola, eu acho que na minha concepção, na minha vivência durante esses 10 meses, não é uma relação íntima. Os pais, eles não costumam entender que a efetiva participação deles durante a caminhada acadêmica do aluno é de extrema importância, porque ele vai ajudar durante todo esse percurso a alinhar as dificuldades, a ultrapassar as dificuldades e, de certa forma, é uma via de mão dupla, né? Porque com a participação dos pais alinhados às dificuldades em sala de aula dos professores, tá difícil lidar com tal situação e tem que ter a participação dos pais para contornar, porque é complicado só o professor ter o papel de lidar com uma situação que tu sabe que não é papel do professor, entendeu? (Rodrigues).

Nesse relato, Rodrigues clama pela importância da participação dos pais na escola, sobretudo quando (a) estudante não vai bem, pois vê-se que a participação desses(as) sujeitos(as) pode corroborar para a melhoria do(a) estudante, principalmente na questão comportamental e na vivência social. O que não está dito é que essa participação deveria ser mútua, para além de resoluções dos possíveis problemas que o(a) estudante vem

causando/enfrentando na escola. Não só a família, como a comunidade escolar, deve ser parceira da escola, inclusive para debater a qualidade da educação a ser ofertada nos territórios. Nesse sentido, Piaget enfatiza

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (Piaget, 2007, p. 50).

A declaração a seguir, de Santos, realça como se dá a participação das famílias na escola, bem como, os prováveis motivos de a participação ainda não ser íntima. A participação dos pais vai além da resolução de possíveis conflitos ou dificuldades, estes devem estar na escola antes mesmo disso, e a escola deve se aproximar da vida desses pais, das famílias. Para o informante Santos, a participação das famílias também está atrelada às suas demandas diárias, conforme é discutido:

As famílias, elas participam, não participam no geral, pela questão das comunidades. Muitos pais de alunos são de comunidade, eles sentem dificuldade de vir ou então eles trabalham no campo, trabalham na área rural e não tem como participar, mas a gente tem sim os plantões pedagógicos. Uma boa parte dos pais, eles conseguem vir participar. Teve também uma reunião com o Conselho Tutelar, muitos pais conseguiram participar também.

De fato, as famílias têm suas necessidades específicas e a escola precisa estar atenta a essas demandas, para trabalhar essa aproximação mútua da escola com as famílias. Conforme mencionado por Piaget (2007), as preocupações dos pais com as questões profissionais são fundamentais, por exemplo, uma reunião pedagógica promovida durante o período da safra da castanha na E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira com certeza contará com um número reduzido de famílias presentes, mesmo as famílias da Vila, que fica no entorno da escola, como já foi mencionando em outro momento. Inúmeras famílias vão aos castanhais e a escola precisa pensar o melhor momento em que fará o convite a essas famílias. Terá um momento específico para elas ou apenas contarão como ausentes?

Além do mais, é preciso refletir como a escola tem trabalhado com as famílias que sempre faltam. Nesse sentido, as escolas ressaltam que as reuniões promovidas com parcerias, como Conselho Tutelar e Ministério Público são eventos que contam com a

participação em massa da comunidade, tanto de pais e responsáveis, como de outros(as) comunitários(as) e lideranças locais. Outra prática que interliga essa participação é nos mutirões. Mutirão de forma bem breve é um trabalho que é realizado de forma coletiva e pode envolver várias pessoas de uma comunidade e vários seguimentos. Um exemplo da prática de mutirão citado foi para a construção de uma “lombada” no Assentamento do Piquiazal, especificamente na rodovia no perímetro onde se localiza a E. E. Piquiazal, e uma escola da rede municipal, sendo que as lombadas beneficiarão esses dois aparelhos públicos educacionais, além da UBS. Nosso informante De Deus afirmou que os mutirões contaram com uma participação “top”, isto é, uma participação em massa.

Sobre a participação da escola na comunidade, ela acontece em eventos pontuais promovidos pela comunidade local, normalmente onde a escola está localizada. A escola participa dos festejos religiosos, das festas tradicionais realizadas nas comunidades, como os festivais e outros eventos de lazer, torneios esportivos, bingos, entre outras. Além disso, as escolas fazem doações à comunidade, principalmente quando é período dos festejos, doa-se donativos para o leilão e bingos. Realizam culminância de projetos desenvolvidos na escola. As escolas se dizem sempre estar de portas abertas à comunidade. É nesses eventos que a escola, também, encontra com os pais, os(as) responsáveis e demais comunitários(as). Para além disso, diretamente às famílias, somente quando há necessidade da busca ativa *in loco*, isto é, mesmo com o acompanhamento específico, se os(as) estudantes não retornam, a equipe pedagógica ou de gestão planeja visitas a essas famílias para que retornem à vivência escolar.

No âmbito dos movimentos sociais locais, ainda não é perceptível por todos(as) os(as) participantes desta pesquisa a relação das escolas com esses(as) entes. Embora tenha sido mensurado a importância dessa parceria, somente em uma foi enfatizado essa interação entre escola e movimentos sociais, quer sejam cooperativas, associações ou outros. Na escola em que ocorre essa parceria, foi citado pela participante da pesquisa da seguinte forma:

A Foz do Mazagão é bastante rica em questão de movimentos sociais, porque lá tem um grupo de mulheres que trabalham com Matapi, pesca. Tem mulheres que fazem a extração de polpa de frutas e acabam vendendo para esses órgãos que fazem a distribuição de merendas chamado PAA. Então, a escola consegue receber através PAA alimentos, que se tornam merenda, que são doações feitas para a escola, então ela consegue receber essa ajuda da comunidade (Naty).

Essa fala enfatizou de forma explícita como a parceria entre as organizações locais podem ser estratégicas para o atendimento educacional, bem como para o desenvolvimento da produção e renda familiar, além de fomentar a expansão de outras políticas públicas para as comunidades. Nesse sentido, Arroyo afirma que:

Esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos sociais, concretos, sociais econômicos, políticos, culturais trazem a não deixar no esquecimento todo pensamento social pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzida (Arroyo, 2012, p. 10).

A participação de grupos sociais coletivos contribui para o fortalecimento da escola, dos próprios movimentos sociais locais e, principalmente, empodera a comunidade na luta por melhorias no atendimento das políticas públicas para todos(as). No caso, específico da Foz do Mazagão Velho, a Associação de Mulheres é fundamental, inclusive para o funcionamento da escola, pois é no prédio dessa Associação que a escola funciona há pelo menos uma década e meia. No que tange a essas relações Arroyo e Fernandes (1999, p. 59) acentuam sobre a necessidade de uma escola que leve em consideração os movimentos e as organizações sociais do Campo, das Águas e das Florestas e reafirmam a necessidade de garantir, para além da escolarização dos(as) sujeitos(as). “A construção de uma escola que não apenas esteja no campo, mas que sendo do campo seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 60). É importante destacar que, nesses aspectos, a luta da Associação de Mulheres precede e vai além da luta por uma educação, mas, uma educação incorporada aos valores e às necessidades locais, que visa à valorização da história, da cultura, do bem-estar social, bem como, processos econômicos mais justos e solidários.

Enfatiza-se, ainda, que no cenário da relação escola e família – família e escola e movimentos sociais nem sempre a participação das famílias e da comunidade está explícita no meio escolar. No entanto, muito antes da existência da escola, a luta das famílias através, principalmente, dos movimentos sociais organizados foram e ainda são fundamentais para existência daquela. Para as três instituições *lócus* desta pesquisa, bem como para tantas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, em todos os aspectos, a existência e a resistência da comunidade são cruciais para o surgimento da escola. Conforme assinala Caldart (2009, p. 40-41): “Os protagonistas do processo de criação da

Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. Conforme já assinalamos acima, a luta pela terra, pelo direito de produzir alimentos e viver dignamente em seus territórios é o que preconiza os movimentos sociais, o MST e os(as) diversos(as) sujeitos(as) históricos(as) a engajarem também na luta pela educação e escola do campo, com metodologias específicas para os diversos territórios. E isso antes de qualquer coisa, nunca se deve perder de vista.

Nas próximas discussões, em que serão fomentados alguns aspectos mais íntimos das escolas desde o estrutural ao pedagógico, vejamos mais ainda o quanto as famílias, a comunidade e os outros organismos sociais são primordiais para o funcionamento e o acontecimento da educação pública nos diversos territórios.

5.11 A ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS E SEUS IMPACTOS NO ATENDIMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Iniciaremos este tópico de discussão fazendo uma explanação breve e bem geral sobre a visão dos(as) participantes desta pesquisa com relação à infraestrutura física das escolas. Depois, apresentaremos, em síntese, alguns dados sobre esse tema, para então avançarmos para as discussões mais embasadas sobre a realidade das escolas, especialmente no ano de 2025.

Para todos(as), a infraestrutura física de uma escola é um fator essencial para o desenvolvimento das aprendizagens, pois, segundo eles(as), uma escola com infraestrutura adequada ajuda a desenvolver o “interesse dos(as) alunos(as)” em estar na escola e até “dentro da sala de aula para assistir as aulas”. Assim, salas de aulas climatizadas hoje é uma necessidade tanto na cidade como no campo. Para além disso, a estrutura física é crucial, também, para o desenvolvimento do trabalho da gestão pedagógica. Sem isso, inúmeras vezes a escola não consegue dispor de um espaço, uma sala específica para que a equipe possa realizar as reuniões internas, os planejamentos e principalmente receber a comunidade escolar, realizar as reuniões de pais e mestres e outros eventos em que a comunidade possa participar.

A infraestrutura física de uma escola é essencial, também, para a expansão do atendimento educacional. Se uma escola oferta os Anos Iniciais para ampliar para os Anos Finais, é preciso que tenha estrutura para comportar o novo atendimento de imediato ou gerará uma demanda que precisará passar por ampliação predial para poder dar conta da

demanda. Dessa forma, é necessário que a infraestrutura esteja de acordo com o desenvolvimento da escola, bem como, a ampliação de oferta.

Nessa perspectiva, dados de 2007, do relatório do INEP, destacavam que:

A precariedade na infraestrutura afeta, no caso da inexistência de **energia elétrica**, aproximadamente 766 mil alunos do ensino fundamental. A impossibilidade de ter acesso a uma **biblioteca** contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de **televisão, vídeo e Internet** (INEP, 2007, p. 30, grifos nossos).

Em que pese nessa realidade, sete anos depois, o Plano Nacional de Educação – PNE de 2014-2024 visa, na Meta 7:

Assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica o acesso à **energia elétrica**, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a **prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar**, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (Brasil, 2014, grifos nossos).

Com base no PNE, no Plano Estadual de Educação – PEE do estado do Amapá, a Meta 3 propõe:

Promover o acesso e a permanência dos educandos na escola do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo (Amapá, 2015).

Os dados de 2007 passaram a se tornar pautas a serem tratadas nos documentos oficiais criados e aprovados, tanto na perspectiva nacional, quanto local. Os dois planos refletem metas e estratégias pensadas em combater os desafios que assolam, também, de maneira crucial a Educação do Campo, das Águas e das Florestas. De 2014 até o ano de 2025, período em que engloba os dois planos, muitos avanços foram se constituindo no contexto geral da educação. Mas, com relação a realidade das escolas, *lócus* desta pesquisa, esses avanços pautados acima ainda estão chegando.

5.11.1 E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira

A E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira precisava de reforma e ampliação há alguns anos, e somente no ano de 2025 foi contemplada com a reconstrução do prédio, que também trouxe ampliação e equipamentos novos para toda a escola. Além de salas de aulas, foram construídos ambientes específicos para os(as) professores(as), a coordenação pedagógica e a gestão, o que tem comportado de forma mais eficiente a demanda e fomentado uma nova conjuntura para o atendimento educacional à comunidade.

Figuras 16 e 17 – Antigo prédio da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

No entanto, para que houvesse essa reforma, mais desafios foram enfrentados, como a suspensão das atividades letivas na escola e a mudança do local de funcionamento, para que as aulas não ficassem paradas por muito tempo e os(as) estudantes não ficassem sem vínculo e vivência com a escola. A gestão, em diálogo com a comunidade, conseguiu a sede do barracão comunitário para que as aulas pudessem funcionar.

Figuras 18 e 19 – Prédio do centro comunitário, local onde a E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira passou a funcionar, no período da reforma.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Nesse sentido, tem dois pontos importantes a serem considerados. Um deles é que o centro comunitário é o único prédio que a comunidade dispunha para realizar os seus eventos, isso quer dizer que, nesse período, a comunidade ficou “impedida” de organizar algumas programações por falta de estrutura, pois este prédio precisou passar por algumas adaptações para comportar as atividades letivas. Outro fator importante é que o centro comunitário se localiza na rodovia, onde é passagem de veículos de todos os portes e tamanhos, assim como de pessoas. Essa situação interferiu diretamente na concentração dos(as) estudantes nas aulas, devido ao barulho intenso e constante. Nossa informante Santos conta um pouquinho dessa experiência:

Era muito calor, muito calor humano, calor mesmo, natural, mas era também a questão do espaço, que era inapropriado, os professores falavam do lado, os outros professores do outro lado escutando, então era difícil para os alunos assimilarem os conteúdos. Era difícil para os professores também, porque eles queriam dar aula e ao mesmo tempo outro estava dando. Então isso aí foi um momento muito delicado mesmo que a escola passou.

Essa participante enfatiza como eram as aulas. O fato de as salas de aulas serem divididas com compensado ou TNT e serem salas abertas, sem forro, as próprias aulas ficavam prejudicadas, pois, os(as) professores(as) enfrentavam dificuldades para desenvolver os conteúdos. Além disso, ela ainda destaca:

[...] até mesmo o nosso trabalho pedagógico, a conversa individual com os alunos, na hora de conversar com um aluno, a gente não tinha privacidade, porque era todo mundo junto ali, uma sala, era a sala dos professores, era a cozinha, era a sala coordenação pedagógica, era tudo ali. Então assim, quando a gente chegava para conversar com o aluno, a gente não tinha aquela privacidade (Santos).

A condição da infraestrutura daquele momento afetava em todos os sentidos o funcionamento da escola. Era necessária muita perseverança e esperança de que dias melhores chegariam para todos(as) da equipe de profissionais, estudantes e pais, sendo que estes últimos também tinham dificuldades de serem recebidos nessa realidade predial. Ainda sobre isso, outro informante, Maciel, conta o seguinte:

[...] porque antes era quente, os alunos ficavam mais agitados, hoje não, você pode até perceber que estão tudo dentro da sala e antes isso era impossível, os alunos ficavam fora da sala, vinham tomar água e não voltavam mais, ficavam aqui fora, vinham perturbar a aula de outra turma.

Aqui, a pessoa participante enfatiza sobre a situação no antigo prédio da escola, em que as salas não eram todas climatizadas, enfatizando como a organização e o desenvolvimento das aulas estavam comprometidos devido aos fatores correlacionados à infraestrutura e aos equipamentos.

Sobre a nova estrutura física, que atualmente a escola dispõe, foi declarada com muita ênfase a importância para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Nosso informante Rodrigues afirma que:

A questão da estrutura nova, realmente, não tenho que dizer, tá padrão a escola! E isso vai influenciar realmente apesar dos alunos, alguns deles não serem tão dedicados aos estudos, mas, não vou dizer e nem garantir como se só fosse a estrutura a causa de um elevado padrão acadêmico, não. Mas que influencia, influencia. Absoluta certeza que influencia.

De forma mais firme, essa pessoa participante ressalta, mais uma vez, a influência das boas condições infraestruturais de uma escola no processo de ensino e aprendizagem. Ela diz, ainda, que mesmo aos(às) estudantes aparentemente menos dedicados(as), uma boa escola pode mantê-los(as) com mais ânimo e força de vontade. Conforme está previsto no Decreto nº 7.352/2010:

§ 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

A infraestrutura de uma escola é, portanto, um dos elementos para a concretização da política da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, assim como os materiais e equipamentos necessários. Dessa forma, atualmente a E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira dispõe das seguintes condições de infraestrutura para o atendimento educacional, conforme mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Compartimentos e quantitativos.

Compartimentos	Sim	Não	Quant.
Sala de aula	x	-	9
Biblioteca	x	-	1
Sala ambiente/sala de aprendizagem (jogos e atividades lúdicas)/sala de informática	x	-	1
Quadra poliesportiva		x	-
Recursos audiovisuais: projetor multimídia	x	-	1
Secretaria escolar	x	-	1

Direção escolar	x	-	1
Coordenação pedagógica	x	-	1
Depósito	x	-	1
Cozinha	x	-	1
Refeitório	x	-	1
Complexo Banheiro feminino	x	-	1
Complexo Banheiro masculino	x	-	1
Banheiro PCD	x	-	2
Banheiro sem uso	x	-	1
Fossa séptica	x	-	-
Energia elétrica (equatorial)	x	-	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

Na visão de todos(as) os(as) profissionais que participaram desta pesquisa, a infraestrutura atende à demanda que a escola e a comunidade precisam. E com essa nova e ampliada estrutura todos(as) se sentem mais preparados(as), também, para galgar novos passos no que compete aos elementos pedagógicos que visam à melhoria da qualidade de ensino e, principalmente, ao atendimento educacional a todas as comunidades que precisam dessa instituição de ensino. Conforme revela nossa informante Souza, é *“importante você ter uma boa estrutura. Ah, precisa ser pintada, às vezes eu digo nem pintura, mas, precisa ter uma boa refrigeração, uma boa iluminação, isso já ajuda muito. Portanto, a estrutura em si, é um fator que age diretamente na qualidade do ensino”*. Mesmo sem a quadra poliesportiva, que também é um elemento importante para o desenvolvimento das atividades lúdicas e integral dos(as) estudantes, os(as) coordenadores(as) manifestam entusiasmo com as condições atuais da escola.

No entanto, a falta desse equipamento ainda persiste em um número severo de escolas, segundo dados do censo 2024, no Brasil, somente 37% das escolas possui quadra de esportes; no Amapá, apenas 20%; e quando se olha para as escolas rurais/campo, somente 7% das instituições de ensino desses territórios dispõe desse equipamento (INEP, 2025). Eis que existe um desafio a ser enfrentado, com ênfase nas escolas do campo, mas, também, nas urbanas.

5.11.2 E. E. Piquizal

A realidade da E. E. Piquizal se difere um pouco da apresentada acima, pois enfrenta um número maior de desafios ao se tratar da infraestrutura física. Atualmente, a rede estadual, nessa escola, oferta somente o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que no ano de 2025, havia apenas sete estudantes. Essa é uma instituição que vive a dinâmica

da municipalização, através do regime de colaboração entre a rede estadual de educação do Amapá e a rede municipal de Mazagão. No entanto, foi explanado que, na conjuntura do ano de 2025, a infraestrutura conseguia comportar a atual demanda. Porém, nosso informante De Deus esclareceu:

Para a realidade de hoje, a clientela atual, que são sete alunos do Ensino Fundamental I, do 5º ano, consegue atender. Agora, se for ser implantado o Ensino Fundamental II, aí não, porque vai ter que ser ampliado mais uma sala ou duas salas de aula e um ambiente para que comporte os demais professores que com certeza virão.

Nesse sentido da ampliação de oferta para melhorar, também, o atendimento educacional no Assentamento do Piquiazal, a atual estrutura física da escola precisaria passar por reformas e ampliação, para que pudesse comportar a nova demanda. No entanto, tudo indica que essa escola deva ser totalmente municipalizada e não haverá mais a oferta de ensino da rede estadual, embora haja a demanda, conforme foi sinalizado durante a conversa com a pessoa participante da entrevista. Antes de apresentar como está composta a infraestrutura física da E. E. Piquizal, explanaremos rapidamente sobre o processo de municipalização.

No estado do Amapá, o processo de municipalização está diretamente vinculado ao regime de colaboração. E de acordo com a Constituição Federal e a LDB, as prefeituras têm responsabilidade prioritária pela Alfabetização e pelo Ensino Fundamental. Por sua vez, o PEE do Amapá 2015-2025 indica o regime de colaboração em várias metas e estratégias, especialmente aquelas relacionadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à formação de professores e ao atendimento especializado (Amapá, 2015). Portanto, a demanda para ampliar a municipalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido uma questão recorrente. Em 2020, 34,18% das matrículas dessa etapa ainda pertenciam à rede estadual, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2021). Em 2024, de acordo com dados do INEP, do total de 108.740 matrículas no estado do Amapá, 21.402 eram do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 45.910 do Ensino Fundamental Anos Finais e apenas 28.937 matrículas no Ensino Médio (INEP, 2025).

Mediante esse cenário, com o processo de municipalização acontecendo, a oferta da rede estadual deveria expandir para o Ensino Fundamental II e, até mesmo, para o Ensino Médio, já que esta última etapa é prioritariamente responsabilidade do estado. No entanto, de acordo com o explanado acima, a atual infraestrutura da escola não comportaria.

Quadro 11 – Compartimentos e quantitativos.

Compartimentos	Sim	Não	Quant.
Sala de aula (padrão)	x		2
Sala de aula (adaptada)	x		2
Biblioteca	-	x	-
Sala ambiente/sala de aprendizagem (jogos e atividades lúdicas)/sala de informática	-	x	-
Quadra poliesportiva	-	x	-
Recursos audiovisuais: projetor multimídia	-	x	-
Secretaria escolar	x	-	-
Direção escolar	x	-	-
Coordenação pedagógica	-	x	-
Dispensa/depósito	x	-	1
Cozinha	x	-	1
Refeitório	x	-	1
Copa	x	-	1
Pátio	x	-	1
Complexo Banheiro feminino	x	-	1
Complexo Banheiro masculino	x	-	1
Banheiro para funcionários(as)	x	-	2
Poço artesiano	x	-	1
Fossa séptica	x	-	-
Energia elétrica (equatorial)	x	-	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

De acordo com o Quadro 11, essa escola já não contava com condições efetivas para a oferta dos Anos Iniciais. Ela tinha apenas duas salas de aulas do tipo padrão, que comporta de 20 a 25 estudantes, e, para atender à demanda, precisou adaptar mais duas salas. Além disso, a escola não conta com biblioteca, sala ambiente ou sala de aprendizagem (jogos e atividades lúdicas), sala de informática, quadra poliesportiva e recursos audiovisuais. A secretaria e a sala de direção são em um único ambiente. Destaca-se que o quantitativo de estudantes matriculados(as) nessa escola, na rede estadual, é importante para essa realidade, pois, por ser uma demanda muito baixa, os recursos destinados do valor aluno(a)/ano também são baixos, o que dificulta melhorias básicas no que diz respeito à realidade da infraestrutura. Sobre essa realidade, Di Pierro considera:

No que diz respeito à realidade das escolas do campo, ressalta que a **extensa demanda potencial** não atendida e as **oportunidades existentes são insuficientes**, marcadas pela **precariedade das instalações físicas** e do preparo de docentes para a etapa ou nível de ensino em que atuam (Di Pierro, 2006, p. 1, grifos nossos).

Nesse contexto, as demandas potenciais são as de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio do próprio Assentamento do Piquiazal não

atendidos(as), pelo fato de não haver a oferta. Mesmo para os(as) estudantes do Ensino Fundamental I, as condições são insuficientes no que diz respeito à infraestrutura, sendo que as salas de aulas são basicamente os únicos compartimentos usados para a realização das atividades. Na falta de sala ambiente e de jogos, de quadra de esportes, fica o questionamento sobre o local onde que são realizadas as atividades lúdicas para o desenvolvimento da aprendizagem integral dos(as) estudantes. Mas, é necessário enfatizar que, apesar dessa realidade, observamos que, para a demanda atual, essa estrutura comporta o atendimento da escola, muito embora ainda não consiga atender a toda a comunidade.

5.11.3 E. E. Leandro Plácido Ferreira

A última escola a ser apresentada aqui, na perspectiva da infraestrutura física, é também a escola que não possui prédio próprio. Em nossa percepção, tendo em vista a sua realidade, é a que vem enfrentando, ao longo dos anos, grandes desafios nesse aspecto. Primeiro, como fora apresentado anteriormente, essa escola não possui prédio próprio, isto é, não foi construída para atender a comunidade. Desde a sua existência, ela funciona em alguma estrutura da própria comunidade, que sofre adaptações para o funcionamento da escola. Atualmente funciona na sede da Associação das Mulheres Produtoras Agroextrativista da Foz do Mazagão Velho – AMPAFOZ, há pelo menos uma década e meia. De acordo com Barros *et al.*:

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das **escolas multisseriadas**, expressando-se em **prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências**, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. (Barros *et al.*, 2010, p. 27, grifos nossos).

Não se trata aqui de uma escola multisseriada, porém, de uma escola do campo e ribeirinha, em que a oferta de ensino se dá através do SOME, uma forma de organização e oferta educacional que acontece especificamente nas comunidades e nos territórios do Campo, das Águas e das Florestas. Outra questão, que é enfatizada por Barros (2010), é a condição predial em que essa escola funciona, em um prédio da própria comunidade que necessita de reforma. As adaptações iniciais feitas no prédio, devido ao tempo de uso, requerem manutenção constante, pois se tratava de um único salão que se transformou

em uma escola, mesmo sem compartimentos fundamentais, como: refeitório, biblioteca, área de lazer, etc. Tudo precisou ser adaptado. Outro fator importante que podemos destacar é que na Escola do Campo, das Águas e das Florestas, independente da organização e da oferta de ensino, as condições de infraestrutura sempre serão ponto de atenção, em outras palavras, não importa se é uma escola com oferta “regular”, modular ou multisseriada.

No entanto, a luta pela construção da escola na comunidade é árdua e vem se tornando cada vez mais sólida com a união da comunidade escolar, extraescolar, de pais, famílias organizações sociais locais e demais lideranças. No ano de 2025, com o avanço das más condições prediais, a escola passou por uma reforma e há a previsão, por parte da Secretaria de Estado de Educação (quase um sonho para a comunidades), que, no próximo ano, receberá também a nova escola e o prédio próprio. A reforma aconteceu devido à mobilização da comunidade, uma vez que o prédio atual apresentava condições físicas muito ruins, assoalho arriando, telhado com goteiras, paredes muito desgastadas, banheiros sem condições de uso, entre outras situações precárias.

Em função da situação relatada, houve uma decisão da comunidade em não aceitar o funcionamento das aulas enquanto não houvesse uma melhoria nas instalações prediais. Por conta da suspensão das aulas, houve uma paralisação temporária, sendo que a gestão, juntamente com a coordenação pedagógica, precisou planejar outras formas de atender aos(as) estudantes e assim mantê-los(as) com atividades letivas, evitando, inclusive, a evasão escolar. No entanto, houve muitas dificuldades em detrimento do não atendimento regular e no prédio escolar.

Em detrimento à situação de infraestrutura da E. E. Leandro Plácido Ferreira, vale destacar alguns dados indicados pelo INEP (2024) sobre as condições de infraestrutura física e tecnológica das Escolas Públicas e Comunitárias do Campo, conforme mostra o Quadro 12.

Quadro 12 – Condições de infraestrutura física e tecnológica das Escolas Públicas e Comunitárias do Campo.

Descrição	Quantidade	Porcentagem
Escolas que não possuem biblioteca	37.713	83%
Escolas que não contam com Laboratório de Informática	39.570	87,1%
Escolas sem recursos de acessibilidade	22.015	48,4%
Escolas que não possuem Laboratório de Ciências	44.284	97,4%,
Escolas que não tem acesso à <i>internet</i>	11.411	25,1%
Escolas que não tem internet banda larga	20.063	44,1%

Fonte: INEP (2024).

De acordo com essa realidade, a E. E. Leandro Plácido Ferreira é um dos aparelhos públicos de Educação do Campo, das Águas e das Florestas que enfrenta muitos desafios sobre as condições de infraestrutura física e tecnológica, a falta de laboratórios, de recursos de acessibilidade, de *internet* e, principalmente, o fato de não contar com infraestrutura própria. As adaptações tendem a atender apenas o básico e o que o prédio comportar. Vejamos a seguir o Quadro 13, com os compartimentos que compõem essa Escola das Águas.

Quadro 13 – Compartimentos e quantitativos.

Compartimentos	Sim	Não	Quant.
Sala de aula	x		5
Biblioteca	x		1
Sala ambiente/sala de aprendizagem (jogos e atividades lúdicas)/sala de informática	-	x	-
Quadra poliesportiva		x	-
Recursos audiovisuais: projetor multimídia		x	-
Secretaria escolar	x		1
Sala para professores(as)	x		1
Direção escolar	x		1
Coordenação pedagógica	x		1
Área interna	x		1
Área externa	x		1
Cozinha	x		1
Refeitório	x		1
Complexo Banheiro feminino	x		1
Complexo Banheiro masculino	x		1
Banheiro PCD	-	x	-
Fossa séptica	x		-
Energia elétrica (equatorial)	x		-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

O Quadro 13 apresenta a atual realidade de infraestrutura da escola, com condições melhores e quantitativo de compartimentos ampliados. É importante mencionar que, antes da reforma, ela contava com quatro salas de aulas e a da direção, a da coordenação pedagógica, a secretaria escolar e a sala de professores(as) funcionavam em um único compartimento. Outro fator importante de mencionar é que durante essa reforma, após o retorno das aulas presenciais, a escola funcionou no centro comunitário, durante um módulo de aula. Nota-se, portanto, a relação escola e comunidade sendo fundamental tanto na mobilização e luta, quanto para garantir a oferta educacional às crianças e aos(as) jovens da comunidade.

Diante dessas realidade, afirma-se que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, nesses respectivos territórios, no que diz respeito à infraestrutura, precisa ser

fortalecida. As três escolas, mesmo sendo do mesmo município, possuem realidades distintas, mas que em muitos aspectos, na perspectiva da infraestrutura física, apresentam situações comuns. A quadra de esporte é um exemplo: nenhuma delas possui. Além disso, quanto à energia elétrica, todas são atendidas com a energia da Companhia de Eletricidade do Amapá – CEA Equatorial, a mesma que atende aos centros urbanos, porém as condições que essa energia chega a essas comunidades e a falta de atendimento regular é chocante, sendo que essas instituições chegam a passar semanas inteiras sem energia. A dificuldade de armazenar os alimentos é só mais uma das dificuldades mediante esse cenário.

Nesse ensejo, é importante salientar a Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026, que altera a LDB nº 9.394/1996, dando ênfase especificamente ao Art. 25, recomendando as condições mínimas da infraestrutura das escolas públicas de Educação Básica:

É dever do poder público assegurar que todas as escolas públicas de Educação Básica, respeitadas as especificidades de cada etapa e modalidade, contenham número adequado de educandos por turma, bem como biblioteca, laboratórios de ciências e de informática devidamente equipados, acesso à internet, quadra poliesportiva coberta, cozinha, refeitório, banheiros, instalações com adequadas condições de acessibilidade, acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo de resíduos sólidos (Brasil, 2026).

De acordo com os quadros sobre a infraestrutura física das escolas, a quadra poliesportiva coberta é um item que falta em todas, bem como os Laboratórios de Ciências, uma biblioteca adequada, entre outros. Há, ainda, muitos desafios a serem vencidos, a infraestrutura adequada que agora está garantida em lei, de forma mais específica e abrangente, ainda é um sonho a ser conquistado nas três realidades.

Por fim, conforme assevera Fernandes (2012, p. 137), “O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.” Assim, uma infraestrutura física de qualidade às Escolas do Campo, das Águas e das Florestas é direito fundamental e fomenta para além do processo de ensino e aprendizagem, mas assegura condições de viver e existir nesses territórios.

5.12 COMO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS CONTEMPLA OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A organização do trabalho pedagógico em uma escola é fundamental para garantir a formação integral dos(as) estudantes e o seu bom funcionamento. Isso envolve alinhar objetivos, conteúdos e metodologias para promover a qualidade da aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e social e a formação para a cidadania. Além disso, torna a escola um espaço democrático e transformador, por meio do planejamento estratégico e da participação coletiva, combatendo desigualdades e promovendo o conhecimento significativo.

A LDB, ao longo de seu texto, indica aspectos primordiais que devem ser levados em consideração nesse sentido da organização do trabalho pedagógico em uma escola. Em seu Art. 12 dispõe sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica; no Art. 13, ressalta a participação dos(as) docentes nessa construção; no Art. 14, a abrangência amplia e considera a participação dos(as) demais profissionais da escola, da comunidade escolar e outros entes locais nesta construção; no Art. 23, entre outras coisas, cita que o currículo e as metodologias deverão atender às especificidades e às peculiaridades locais, no caso de calendário específico à organização da oferta de ensino (Brasil, 2013). Para além de tudo isso, assegura, também, a finalidade da educação e a gestão democrática, dentre outras questões inerentes à organização do trabalho pedagógico, visando a um processo dinâmico e participativo que deve transformar as diretrizes legais em ações concretas na escola, promovendo o desenvolvimento pleno do(a) estudante e o cumprimento da função social da educação (Brasil, 2013). De acordo com Hage:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas (Hage, 2009, p. 3).

E não é somente nas escolas em que a organização e a oferta de ensino se dá através da multisseriação que os desafios da organização do trabalho pedagógico são evidentes e reais. Em quase todas as Escolas do Campo, das Águas e das Florestas esses desafios são reflexos de vários aspectos que envolvem as escolas, das condições de infraestrutura, das questões pedagógicas, bem como da relação escola e família, dentre

outros. As situações que tornam esses desafios notórios, nas três instituições *lócus* desta pesquisa, são, em resumo, a ausência do PPP, as condições de infraestrutura, a carência de formação continuada e, em pelo menos uma das escolas, a ausência da gestão pedagógica.

Para enfatizar a organização do trabalho pedagógico nas escolas e como contemplam os princípios da educação, é importante retomarmos a categoria: “Educação no Brasil e a Educação do/no Campo: uma história de lutas e desafios estruturais e pedagógicos nas escolas do/no campo”, em que se discorre sobre os cinco princípios da Educação do Campo enquanto política pública educacional para as populações do Campo, das Águas e das Florestas, para, então, pontuarmos cada princípio e estabelecermos a relação entre as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas.

No Art. 20 do Decreto nº 7.352/2010, estão dispostos os princípios da Educação do Campo, sendo:

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia – nesse aspecto, os projetos desenvolvidos nas escolas são primordiais para o atendimento desse princípio, assim como a adaptação do calendário em alguns momentos, a incorporação de atividades voltadas à realidade vivenciada pelos(as) estudantes, aproveitando os saberes e as práticas do trabalho familiar e comunitário para a reformulação e a construção de novos conhecimentos;

II – O incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho – destaca-se, novamente, a introdução de projetos que visam consolidar esses aspectos; o planejamento para a construção do PPP de forma coletiva, como é citado no caso da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira; a realização de oficinas e formações que dialogam com várias pautas, como saberes locais, desenvolvimento econômico, social e ambiental das comunidades, utilização de materiais, como os resíduos de madeira, frutas e sementes, que são encontradas nos rios das comunidades dos(as) estudantes; no caso do Ensino Médio, as trilhas e eletivas também são ações que vislumbram esse princípio;

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições

concretas da produção e reprodução social da vida no campo – constatou-se que a formação continuada promovida pelas escolas é inexistente até o momento, mas as falas dos informantes da pesquisa indicam expectativas de se avançar nesse aspecto, nos próximos anos. Por parte da mantenedora, apesar de as formações atuais oferecidas serem fundamentais, ainda assim, a política da Educação do Campo, das Águas e da Florestas precisa muito ser fortalecida. Para subsidiar a organização do trabalho pedagógico, os planejamentos, os planos de aulas, a construção do PPP e os calendários específicos, de acordo com a realidade dos(as) estudantes e suas demandas.

IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas – sobre esse princípio, novamente os projetos desenvolvidos são indispensáveis. Os(as) profissionais relataram que *“a construção do planejamento, bem como do plano de aula, não deve estar alienado à visão urbana”*, que é normalmente de onde vem a maior parte dos(as) profissionais que trabalham nas escolas. O processo deve levar em consideração a vida, o trabalho, as questões de religiosidades presentes nas vivências dos(as) estudantes, suas famílias e comunidades. Em umas das falas já mencionada anteriormente, foi citado, também: *“a gente sempre procura trazer a vivência dos castanhais para dentro do âmbito escolar. Como assim? Os professores tentam adaptar as atividades às questões vivenciadas lá, entendeu?”*

V – Dispõe sobre o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo – foi citado que os pais e responsáveis participam da escola em algumas atividades, como reuniões de pais e mestres, plantão pedagógico, programações festivas, assim como a escola participa da comunidade, em eventos religiosos, em eventos culturais, em festivais e em outras atividades.

Ocorre, também, a participação de outros movimentos sociais, que, em alguns casos, são parceiros para a mobilização e a organização da escola e da comunidade, e se constituem como alicerce no funcionamento daquelas. Muitas das vezes, são referências, também, para a melhoria da participação das famílias na escola e vice-versa, pois mobilizam outros apoios cruciais para a melhoria da comunidade.

Os dados da pesquisa, em suma, apontam que não existe uma proposta pedagógica ou um projeto pedagógico explícito e sistematizado para as escolas do campo e que, no

geral, as orientações e formações vêm da instituição mantenedora dessas escolas, no que diz respeito ao planejamento, ao calendário escolar, aos planos de aula, sendo conduzidos, na escola, pela equipe de profissionais que atuam nela. No entanto, observa-se que há um direcionamento pedagógico que orienta a organização do trabalho pedagógico, garantindo, assim, que alguns planejamentos e algumas ações culminem nos princípios da Educação do Campo.

5.13 ENTENDENDO A RELAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A ATUAÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) NAS ESCOLAS

Diante dessa realidade, faz-se necessário enfatizar a importância da coordenação pedagógica em uma escola e, primordialmente, na Escola do Campo, das Águas e das Florestas. Esses(as) profissionais possuem, entre tantas funções, a de conduzir a organização do trabalho pedagógico, sendo um elo entre escola e comunidade e a instituição mantenedora. Basicamente são os(as) que recebem as informações e formações técnicas e pedagógicas, para multiplicar na escola. De acordo com Nascimento:

[...] na educação, mais do que em qualquer outra área, o trabalho da equipe gestora é necessariamente pedagógico. São as motivações pedagógicas que devem orientar as decisões e os procedimentos administrativos. E isso, a propósito, não deveria valer apenas para o âmbito escolar, mas para todo o sistema educacional, incluindo as instâncias centrais, como secretarias e até mesmo o Ministério da Educação (Nascimento, 2024, p. 49).

Nesse sentido, o trabalho da gestão pedagógica deve ser o eixo norteador que apontará caminhos e propósitos baseados nos objetivos das escolas, desde o seu aos índices nacionais. Para além disso, a coordenação pedagógica desenvolve, de forma contínua, o planejamento de ações administrativas e financeiras, promovendo a integração de toda a equipe da escola, desde o(a) zelador(a) ao(à) gestor(a), além de coordenar a elaboração e a revisão do PPP, bem como a implementação, a avaliação e a atualização. A LDB, em seu Art. 12, indica essas e outras funções inerentes à coordenação pedagógica:

Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a

comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 2013).

É importante enfatizar que todos esses elementos consolidados na LDB iniciam com a elaboração da proposta pedagógica da instituição, que, no caso das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, deve-se levar em consideração as especificidades de cada uma. Para além de tudo isso, Nascimento (2024) ainda assevera que a equipe de gestão pedagógica ainda é a ponte de ligação entre instâncias superiores do sistema educacional ou da rede de ensino e a escola. Isto é, da perspectiva interna à externa de uma escola, a coordenação pedagógica é crucial.

Os dados apresentados no quadro sobre o rendimento das escolas *lócus* da pesquisa indicam que as que contam com profissionais específicos(as) na coordenação pedagógica apresentam avanços no que diz respeito à aprovação e às quedas na reprovação e no abandono. Por outro lado, a escola que não conta com esses(as) profissionais mantém níveis baixos de aprovação, enquanto a reprovação e o abandono só aumentam, inclusive no último ano apresentado, que é 2024. Salienta-se que são dados que precisam ser mais aprofundados, inclusive para entender o que mais vem contribuindo com o baixo rendimento da escola de forma progressiva, no entanto, apresentam evidências de que a presença e a atuação desses(as) profissionais podem ser decisivas para o bom desempenho e a melhoria da ofertar escolar. Uma fala sobre a atuação da coordenação pedagógica em umas das escolas, na perspectiva do rendimento escolar, chamou atenção. A informante Serrão afirma:

[...] quando eu cheguei, falaram professora, até julho não vai ter mais nenhum estudante da EJA na escola. Então, nós já vamos terminar praticamente o terceiro bimestre por causa do atraso, falta de energia e tudo mais. E nossos alunos estão lá, porque a coordenação se faz presente, há uma cobrança maior em relação os métodos de ensino, como é que eles utilizam com os alunos para tentar facilitar a aprendizagem para esses alunos. Então, o que eu tenho visto até aqui que o índice de desistência e abandono tem meio que estagnado, até porque a gente tem uma preocupação muito grande em não deixar de fazer as buscas ativas. Então, eu acho também, mais profissionais na equipe pedagógica, a gente acaba conseguindo dar uma atenção maior para todos os alunos.

A profissional que faz essa fala está se referindo à EJA, que também é ofertada na escola. No entanto, vale também para os(as) estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Se no caso da EJA, que apresenta um quadro crítico de abandono

e evasão escolar, a atuação da gestão pedagógica tem conseguido frear, mais ainda tem se conseguido nas demais etapas. Sobre isso, Nascimento afirma:

[...] o serviço de coordenação pedagógica não é mais de ordenar, no sentido de dar as ordens de modo unívoco, mas de "ordenar junto", coordenar. Ela surge, então, com um caráter primordialmente integrador do trabalho coletivo na escola. A pessoa que está na coordenação pedagógica é aquela que, por conhecer o trabalho de cada docente, pode propor a integração entre eles (Nascimento, 2024, p. 39).

À luz dessa compreensão, outra pessoa que compõe a coordenação pedagógica da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira discorre sobre essa ideia do trabalho coletivo na escola, com ênfase nas reais necessidades vivenciadas pelos(as) estudantes dos diversos territórios do campo. Souza relata que:

A gente trabalha pautado numa palavra chamada flexibilidade. Nós aprendemos a ter flexibilidade com esses alunos, porque se ele me diz que ele vai para a roça plantar, fazer o plantio, ele não vai me dar um atestado. Ele não tem como eu emitir um documento que comprove. Então, é o poder da palavra. Aqui nós temos o poder da palavra do responsável, o poder da palavra do aluno. Nós comunicamos aos professores e aí, ao retornar, ele conversa com o professor sem perder o trabalho. O professor conversa e passa o trabalho, sem perder a prova, tudo é conversado e planejado com os professores para que isso seja repostado.

Portanto, podemos observar a atuação coletiva da coordenação pedagógica pautada na necessidade dos(as) estudantes, que, ao conhecer a realidade deles(as), constrói diálogos coletivos, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, bem como, a preocupação da permanência dos(as) estudantes na escola, além da relação do trabalho pedagógico e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na escola que é nossa discussão central deste momento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos algumas considerações importantes, que resultaram deste trabalho de pesquisa, para tanto, retornaremos à inquietação inicial que nos trouxe até aqui. Partimos da seguinte questão central: quais os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo em escolas da rede estadual do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as)? Nesse contexto, trouxemos como objetivo geral: analisar os desafios para o atendimento dos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, em escolas da rede estadual de educação do Amapá, no município de Mazagão, na percepção de coordenadores(as) pedagógicos(as). E definimos os seguintes objetivos específicos: compreender os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas; levantar os impactos da estrutura física das escolas no atendimento dos princípios da Educação do Campo; averiguar como a organização do trabalho pedagógico das escolas contempla os princípios da Educação do Campo; entender a relação do trabalho pedagógico e a atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nas escolas.

Metodologicamente, para a concepção deste trabalho, partimos da abordagem qualitativa, ancorada nas concepções de Minayo (2001) e Zanella (2013), sendo que a revisão bibliográfica foi fundamental para o embasamento teórico da investigação. Segundo Tozoni-Reis (2009), a revisão bibliográfica é a procura de informações nas referências específicas sobre a temática a ser estudada. Dessa forma, é base primordial do trabalho de pesquisa, que tem como *lócus* três unidades escolares do estado do Amapá, do município de Mazagão – AP, definidas com base na identidade e na especificidade da Escola do Campo, das Águas e das Florestas. Sendo assim, as escolas foram: E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, localizada na comunidade do Maracá, BR 156, km 132 Vila Maracá, a E. E. Leandro Plácido Ferreira, localizada na foz de Mazagão Velho e a E. E. Piquiazal da comunidade do Piquiazal, esta última pertence a uma área de assentamento.

As técnicas empregadas para a obtenção dos dados foram a observação, que permite nos aproximarmos do objeto pesquisado e percebermos o meio em que ele se encontra. Segundo Zanella (2013, p. 121), “a observação é uma técnica que utiliza os sentidos para obter informações da realidade”. Esses sentidos destacados pelo autor nos permitem conhecer e entender previamente o objeto pesquisado. Além da observação, realizamos as entrevistas semiestruturadas, que combinam “perguntas fechadas e abertas,

em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2001, p. 64). Ainda sobre a entrevista semiestruturada, Boni e Quaresma (2005) ressaltam que a combinação de perguntas abertas e fechadas possibilita discorrer sobre o tema em questão, mas com questões previamente estabelecidas, o que facilita o diálogo e a informalidade no debate. Nas entrevistas, as pessoas diretamente envolvidas foram: seis profissionais da coordenação pedagógica da E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, dois(duas) profissionais da coordenação pedagógica da E. E. Leandro Plácido Ferreira e o profissional da gestão escolar da E. E. Piquiazal, visto que esta última não conta com coordenação pedagógica em seu quadro, totalizando então, nove participantes (entrevistados(as)).

Nesse sentido, o tipo de análise de dados que foi utilizada para nortear toda a sistematização das informações e as discussões suscitadas foi a análise temática, pois apresenta bases que conversam e compreendem o desenvolvimento metodológico da pesquisa e é capaz de mobilizar o conjunto de dados atingidos nas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) e à gestão das escolas *lócus* da pesquisa. A análise temática permite mirar no tema padrão, bem como, ir além dele, apresentando informações que acrescentarão na análise e sistematização das informações. A análise temática é uma técnica que consegue refletir a realidade ou também desfazer (desvendar) a superfície dela (Braun; Clarke, 2006).

Para a construção teórica da presente pesquisa, os tópicos centrais da discussão discorreram sobre a educação no Brasil e a Educação do/no Campo, a partir da história, das lutas e desafios estruturais e pedagógicos nas Escolas do/no Campo, fruto da revisão bibliográfica, que foi pilar primordial nesta pesquisa. Em seguida, construímos o tópico que discutiu os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas e a concepção dos(a) coordenadores(as) sobre a Educação do Campo, resultado da análise dos dados levantados, por meio da observação e de entrevistas semiestruturadas. Nesse, apresentamos todas as percepções das pessoas que foram essenciais nesta pesquisa, conforme elencado acima.

Toda essa construção buscou responder à inquietação inicial e, nesse processo, foi evidenciado que, na realidade os(as) profissionais que foram entrevistados(as) não conhecem ou conhecem pouco sobre os princípios da Educação do Campo e sobre os amparos legais que normatizam e reconhecem a Educação do Campo, das Águas e das Florestas como direito dos povos em seus territórios. Talvez, então, tenhamos aí um dos

principais desafios. E essa evidência é notada na fala de alguns(algumas) desses(as) profissionais quando contam sobre as suas percepções da escola do campo.

Uma das profissionais entrevistadas, quando foi lhe perguntado sobre o que é uma escola do campo e se a escola onde ela trabalhava seria uma, observamos, na sua declaração, que, apesar da “auto inclusão” da instituição de ensino como escola do campo, é um desafio, justamente pelo território onde está situada e pelos(as) estudantes que atende. Ainda mais, quando é a primeira experiência de uma profissional recém-efetivada na função de coordenação pedagógica, tendo que atuar em uma realidade totalmente diferente da vivência urbana.

Não ser da comunidade também é um dos desafios para a vivência e a prática dos princípios da Educação do Campo nas escolas, pois, “*ficar de frente com uma realidade que tu não estavas inserido antes*”, como afirmou nossa informante, é, no mínimo, desafiador. Assim, não conhecer a realidade, a vivência das pessoas da comunidade é ponto negativo para o fortalecimento do processo. Arroyo (2012) já discutia que, enquanto os chamamentos de concursos, por exemplo, forem os mesmos para o campo e para a cidade, a possibilidade de contemplar as escolas dos territórios com profissionais da comunidade é um desafio, portanto, atender às especificidades dos povos do campo também.

Outro fator importante é formação continuada e específica. Os dados levantados indicam que as formações em que as escolas participam, as quais são promovidas pela mantenedora, são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não são específicas para as suas realidades. O que acontecem são alguns eventos pontuais, mas a formação continuada para essa realidade seria primordial, principalmente se contemplasse todos(as) os(as) profissionais. De acordo com Arroyo:

Na história do ruralismo pedagógico nos anos de 1940, houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais: porém, venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do Ensino Fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos (Arroyo, 2012, p. 359).

Ultrapassar esse método habitual para a formação docente, que normalmente mobiliza todas as escolas ou grandes grupos delas para participarem de uma mesma formação, com conteúdo e materiais pedagógicos iguais, mesmo se tratando de diversas

modalidades e não só a Educação do Campo, mas também a quilombola, é também um grande desafio a ser enfrentado.

Para além disso, a oferta da formação na própria escola ou no território também seria essencial, inclusive, para garantir a participação dos(as) profissionais. Sobre isso, os dados apontam que a grande dificuldade na questão das formações é justamente ser em Macapá, pois a comunidade escolar que reside nos territórios precisa se deslocar para a capital. Assim, seria mais viável realizar as formações na própria escola, para envolver a participação de toda a comunidade escolar. Foi unânime que, em nenhuma das escolas *locus* da pesquisa, ocorre formação continuada ofertada pela própria escola e que, por isso, as formações ofertadas pela mantenedora são essenciais, muito embora não contemplem ainda todas as modalidades, com suas realidades e especificidades.

A pesquisa demonstrou que, na perspectiva do princípio I, existem pontos frágeis que divergem na concepção dos(as) profissionais, sendo que alguns(algumas) ao falar sobre esses aspectos, trazem referências preconceituosas, como, por exemplo: *“a maior parte são pessoas humildes que chegam aqui na escola, eles não têm calça comprida, tem que deixar eles virem de bermuda, porque é o que eles têm”* e *“com maiores dificuldades em relação a tudo, aprendizagem a tudo”*. Essas falas são preocupantes, pois não se trata de pessoas pobres e desprovidas de conhecimentos, mas de sujeitos(as) cheios(as) de culturas, com modos de vida específicos e com vivências com a comunidade e o território. Território este, onde não usar calça comprida para algumas atividades é natural e normal, sendo que a vivência com a comunidade ensina hábitos específicos: nesse meio social, usar ou não calça comprida não traduz pobreza ou riqueza, mas sim o modo de convivência coletiva, diferente do contexto social urbano. Nesse sentido, é válido retornarmos à discussão, que indica um tipo de relação entre os territórios cidade e campo: *“as cidades se transformaram em centros de comércio, [...] Os seus habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza”* (Ponce, 2001 p. 95). Nota-se, portanto, uma forma de negação dos(as) sujeitos(as) do campo, da identidade e da sua vivência social, da lógica do padrão urbano centrado, da padronização, a visão que ser da cidade é sinônimo de riqueza, enquanto ser campo significa pobreza e, com isso, a leitura pejorativa de que ser “pobre” também é reflexo de falta de inteligência ou de capacidades intelectuais, inclusive para justificar a própria negação da educação pública para os(as) sujeitos(as) dos diversos territórios do Campo, das Águas e Florestas, do uniforme à calça comprida para todos. Essa visão de que o(a)

estudante das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas é menos capaz de aprender por ser humilde e não possuir a calça comprida e o uniforme escolar é introjetada e denota a negação histórica de direitos básicos a essas populações.

Em contradição a essa definição de negação dos(as) estudantes do Campo, das Águas e Florestas, vale destacar a concepção enfatizada por Caldart:

[...] a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (Caldart, 2002, p. 265).

Recuperar o vínculo introjetado na concepção dos(as) profissionais das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas sobre suas identidades, seus modos de vidas, a especificidades dos seus territórios ainda é desafio latente. Esses(as) profissionais precisam introjetar-se de “novos padrões de relações sociais”, da forma de vida das comunidades, seus costumes e saberes, visando a novos compromissos com o processo educativo local.

No entanto, destaca-se a preocupação em atender alguns aspectos como parte essencial na escola, como a perspectiva de incluir nos planejamentos e nas atividades curriculares a realidade dos(as) estudantes e seus territórios, em referência clara ao conteúdo da Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB, em sua definição da identidade da escola do campo, levando em consideração a temporalidade, os saberes próprios dos(as) estudantes, a construção histórica e coletiva e outras questões inerentes aos modos de vida coletivos (Brasil, 2002). Essa Resolução está garantindo, portanto, o respeito e o reconhecimento dos modos de vida dos povos dessas comunidades, que frequentam a escola e, mais que isso, ela assegura que é a escola que tem que se inserir nas realidades desses(as) sujeitos(a) e garantir, assim, processos de ensino e aprendizagem para o fortalecimento dos seus modos de vida próprios, bem como a melhoria social baseada na coletividade.

Sobre o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, percebeu-se que é pouco, o que configura a ausência do PPP nas três escolas *lócus* da pesquisa, somente uma em construção. As possíveis contribuições para esse fato são várias, mas, as primordiais destacadas foram a falta de gestão pedagógica e as mudanças recorrentes no quadro de profissionais, além do

desconhecimento de profissionais sobre o território e o fato de não serem da comunidade. Isso indica a importância do PPP em nortear o trabalho desses(as) profissionais que chegam de outra vivência com outras experiências. O PPP como identidade da escola poderá nortear o trabalho coletivo na escola, com ênfase em um fazer pedagógico que dialogue com as reais necessidades dos(as) estudantes.

Quando se trata da valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos(as) alunos(as) do campo, bem como da flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, a pesquisa suscitou alguns achados importantes, que, mesmo com os desafios, vêm sendo aplicados nas escolas e contribuindo com a valorização e identidade delas.

Os projetos desenvolvidos nas escolas são fundamentais e propiciam o fortalecimento e a valorização da identidade da escola e, para além das ações pedagógicas em si, promovem uma relação com outros aspectos essenciais, como as questões ambientais, o desenvolvimento econômico e a vida na comunidade. Podemos assinalar, então, que os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas são essenciais também, para a garantia do atendimento dos princípios da Educação do Campo.

O papel fundamental dos projetos nas escolas do campo envolve questões plurais que perpassam desde o processo de ensino e aprendizagem, com conteúdo mais acessíveis à linguagem do(a) estudante, bem como metodologias que abarcam a sua vivência diária em suas comunidades, mas, também, evidenciam aspectos culturais, como a dança, o artesanato e a própria produção da farinha, que, além de ser rentável economicamente, atravessa gerações e promove a participação da comunidade na escola.

Um destaque importante deve ser dado ao fato de que em pelo menos uma das escolas é realizada a flexibilização do calendário escolar, principalmente no período de safra de produtos extrativistas, o que garante a adaptação de conteúdo dos componentes curriculares, principalmente para os(as) estudantes que trabalham nessas atividades, como na coleta de castanha. Esse encaminhamento pedagógico tem sido essencial para garantir o acesso e permanência dos(as) estudantes e, principalmente, para não punirlos(as) por inúmeras vezes terem que trabalhar para ajudar a família ao invés de irem para escola. Nesse processo de adaptação, a figura da coordenação pedagógica também é primordial, pois é no coletivo que essas construções se fortalecem e ganham destaque para serem desenvolvidos com os(as) estudantes. É uma articulação que se baseia no saber

local para chegar ao novo conhecimento e, muitas vezes, o(a) professor(a) sozinho não consegue construir esse planejamento.

No que se refere ao controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, para além da participação das famílias em atividades específicas da escola, como reuniões de pais e mestres, plantões pedagógicos, que chegam alcançar entre 60% e 80% de participação, ocorrem programações festivas, bingos, confraternizações, como Dia das Mães, Pais e Crianças, que também garantem essa mobilização das famílias com a escola. Ressalta-se que há uma relação mútua entre escola, família e comunidade, tanto que a escola acaba sendo a maior referência para as famílias, muitas vezes o aparelho público mais próximo delas. Assim, também, como para a escola, a comunidade é essencial. Em pelo menos uma das três escolas *lócus* da pesquisa, o seu funcionamento ocorre em prédio na comunidade, seja por um período ou mesmo desde a sua chegada ao território. Há uma vivência compartilhada do prédio e, também, de mobilizações coletivas em busca das demandas que incidem na melhoria da oferta educacional, dentre outras coisas. Nesse sentido, Gracindo assevera que

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de o professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (Gracindo, 2006, p. 46).

Enfatiza-se que as características e a realidade das escolas do campo cooperam para a relação escola e família e família e escola, seja a escola como referência para a comunidade ou sendo o prédio da comunidade a própria escola, propiciando a mobilização de eventos e a participação mútua.

De fato, nessas realidades, a força da comunidade através dos pais, das famílias, das lideranças locais e dos movimentos sociais são indispensáveis para as melhorias das escolas, sendo os(as) responsáveis pela existência delas nos territórios, e essa força mútua se reveste em avanços plurais para a vida coletiva. Nos territórios, onde esses movimentos se encontram enfraquecidos, quase sempre há, também, o fracasso da escola.

Destaca-se que infraestrutura física é primordial para o atendimento dos princípios da Educação do Campo e para o funcionamento básico das atividades letivas. Uma

infraestrutura adequada possibilita o processo de ensino e aprendizagem, o gosto dos(as) estudantes em estar na escola e mesmo da equipe de profissionais, com espaços específicos para a realização de atividades, planejamentos, reuniões pedagógicas, dentre outras.

Outro elemento que consideramos essencial para o atendimento dos princípios da Educação do Campo na escola é a gestão pedagógica. Pode-se mensurar que é primordial, inclusive, para a expansão da oferta e, até mesmo, para a manutenção da existência da escola. Esses(as) profissionais tendem a somar para o enfrentamento dos desafios que perpassam as Escolas do Campo, das Águas e das Florestas.

Por fim, é necessário romper o paradigma da escola no campo para a do campo, conforme argumenta Caldart (2011), pois não basta apenas garantir o direito à educação para o povo do campo. É necessário garantir uma educação pautada na realidade desses(as) sujeitos(as), não só com adaptações, mas com condições reais para a construção coletiva e a vida digna a todos(as).

E, para concluir, é preciso enfatizar que: “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais [...]” (Caldart, 2004, p. 156). Portanto, a Educação do Campo não cabe em três ou em todas as escolas do município de Mazagão e, até mesmo, em todas as do estado do Amapá, porém, é uma luta permanente por todas essas de todos os cantos do Campo, das Águas e das Florestas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. **Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). 2022. 296 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amapá: Macapá, AP, n. 5982, 24 jun. 2015.
- AMAPÁ. **Resolução nº 56/2017-CEE/AP, de 26 de abril de 2017**. Estabelece diretrizes complementares para funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos Povos das Águas e das Florestas no âmbito da Educação Básica e Superior no Estado do Amapá e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amapá: Macapá, AP, 21 jul. 2017.
- AMAPÁ. **Levantamento das escolas da rede estadual de ensino do Amapá por localização**: ano-base 2023. Macapá: SEED/CEPE, 2025.
- AMAPÁ. **Relação de PPP das escolas do campo encaminhados para análise: demonstrativo 2023 a 2025**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2025. Dados institucionais fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação.
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: *In*: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *In*: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- AZEVEDO, J. S.; MOLINA, M. C. Por uma política pública de educação do campo. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Anais – Por uma política pública de educação do campo**: declaração final. Luziânia, GO, 2004.
- BARROS, O. F. *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 25-33.

BARROSO, C. I. Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Amapá, v. 2, n. 2, 2009.

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 mar. 2002, p. 11.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002, p. 32.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e nº 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 157, p. 41-42, 17 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas — Novo PRONACAMPO. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 139, p. 30, 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Philadelphia, PA, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. *In*: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. p. 16.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. A função social da escola hoje: algumas reflexões a partir da educação do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

COSTA, E. V. **Educação do campo e currículo no Colégio Estadual do Campo de Andorinha**: olhares e proposições insurgentes. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2023.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do oprimido no campo**. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, M. C. Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos as sentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

FERNANDES, B. M. A educação do campo e a reforma agrária. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, M. B. B. A. **Prática pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, Estado do Amapá**. 2023. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

FOLLIET, J. **O povo e a cultura**: culturas em debate. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

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

GONÇALVES, C.; HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Belém: Geperuaz, 2008.

GRACINDO, R. V. **Conselho Escolar e a Educação no Campo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE CLASSES

MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA, 1., Salvador, BA, 2009. **Anais [...]** Salvador, BA, 2009.

HAGE, S. A. M. Trabalho, natureza e cultura como referências para a construção da escola pública do campo na Amazônia. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 79-105, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 25 dez. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem da população 1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Mazagão – AP**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da Educação Básica 2011**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da Educação Básica 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do estado do Amapá: Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Education at a glance 2025**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: gov.br. Acesso em: 6 abr. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. São Paulo: Via Litterarum, 2010.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. 2. ed. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, P. C. S. **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense**: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas. 2022. 449 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Luziânia, GO: I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, jul. 1997. Disponível em: <https://mst.org.br>. Acesso em: 16 out. 2025.

NANAN. **Casa da Floresta**. Letras, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nanan/casa-da-floresta/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

NASCIMENTO, I. S. **Gestão da educação**: a coordenação do trabalho coletivo na escola. São Paulo: Contexto, 2024.

PIAGET, J. **Para onde vai educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PINTO, Z. Pra soletrar a liberdade. Intérprete: Leci Brandão. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Arte em movimento**. São Paulo: Setor de Cultura do MST, 2002. 1 CD, faixa 2.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

REIS, A. M. **A educação do campo e os territórios em disputa da região norte do estado de Mato Grosso**: um estudo da Escola Estadual Florestan Fernandes. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024.

SANTOS, G. **Não vou sair do campo**. [S. l.]: [s. n.], 2002. 1 canção.

SILVA, C. O. **Política pública de nucleação na educação básica do campo**: o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida no município de Tomé-Açu/PA. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, L. M. **Desafios e perspectivas da educação do campo**: uma análise em Porto Nacional – TO. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, Porto Nacional – TO, 2019.

SANTOS, D. B. **Currículo da educação do campo no município de Palmas -TO**: concepção e organização pedagógica no Ensino Fundamental. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES NETO, J. J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea245420131903>.

SOUZA, E. L. **Sujeitos, saberes e práticas em aulas de ciências de uma escola do campo**: entrelaçamento de culturas. 2019. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. Co.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

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

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração – UFSC, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, BASEADA NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com o Art. 20 do Decreto nº 7.352/2010, são princípios da Educação do Campo:

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Escola:

Nome do(a) entrevistado(a):

Formação/ano de conclusão:

Função:

Quanto tempo atua na função?

Quanto tempo atua na mesma escola?

Já atuou nessa função em outra escola? Qual?

Tipo de vínculo:

Perfil da escola e profissional:

1. Questões gerais

1ª O que você compreende por/sobre Educação do Campo?

2ª Você considera que essa escola é do campo? Por quê?

3ª Em seu trabalho na escola, você observa especificidades no atendimento por ser uma escola situada em uma comunidade/território do Campo, das Águas ou das Florestas?

2. Diversidade do campo (social, cultural, ambiental, política, econômica, geracional, de gênero, raça, etnia)

1ª Qual o perfil dos(as) estudantes atendidos(as) nesta escola? De quais comunidades se deslocam para acessar a escola?

2ª Quais são as atividades desenvolvidas nas comunidades dos(as) estudantes?

3ª De que forma a escola compreende as atividades econômicas, culturais e religiosas desenvolvidas nas famílias e na comunidade dos(as) estudantes?

4ª Como esses aspectos são discutidos na escola?

3. PPP (específico)

1ª A escola possui PPP? Está aprovado pelos órgãos responsáveis? Como foi o processo de construção do PPP?

2ª O PPP estimula o desenvolvimento da escola como espaço público de investigação e articulação de experiências, dialogando com os saberes locais?

3ª A escola proporciona estudos voltados para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da comunidade?

4ª Os conhecimentos produzidos/reproduzidos na escola estão articulados com o mundo do trabalho e a vida dos(as) estudantes, suas famílias e a comunidade?

5ª Como é feito planejamento pedagógico e os planos de aula? A escola possui calendário específico/diferenciado? Já discutiram sobre essa possibilidade?

4. Formação continuada para os profissionais da educação

1ª A escola realiza formação para os(as) profissionais que atuam na escola? Quais?

2ª A escola participa das formações continuadas? Quais? Com que frequência? Essas formações atendem às demandas e às necessidade da escola? Em que sentido?

5. Valorização e identidade da escola

1ª O que você entende por identidade da escola? Você acha importante trabalhar essa identidade? De que forma a escola trabalha essa temática com os(as) estudantes, a comunidade escolar e a extraescolar?

2ª O que você entende por valorização da escola?

3ª A escola desenvolve algum projeto de cunho pedagógico, que leve em consideração a identidade da escola?

4ª Os conteúdos curriculares desenvolvidos na escola estão de acordo com as reais necessidades dos(as) estudantes e suas famílias e com a identidade da escola?

5ª As metodologias utilizadas levam em consideração as condições de vida dos(as) estudantes e suas famílias, bem como garantem o acesso e a permanência deles(as) ao longo do ano letivo?

6. Controle social

1ª As famílias da comunidade participam da escola, em quais momentos (reuniões de pais e mestres, plantão pedagógico, festividades, planejamentos)?

2ª E a escola participa da comunidade? De que forma?

3ª Há movimentos sociais locais? Estes participam da escola? De que forma?

7. Questões sobre a estruturais Física da escola (estrutura da escola e o fazer pedagógica)

1ª Quantas salas de aula possui na escola?

2ª Quantos e quais os compartimentos a escola possui?

3ª A escola tem biblioteca?

4ª Qual o tipo de estrutura física da escola?

5ª Este prédio da escola é próprio, alugado, cedido ou outro?

6ª A situação atual do prédio dificulta o fazer pedagógico? SIM ou Não? Por quê?

7ª O prédio comporta a demanda de atendimento da escola e da comunidade?

8ª Tem quadra poliesportiva ou espaço para as atividades físicas e lúdicas?

9ª Tem sala de informática?

10ª Possui energia elétrica? Como é o sistema?

11ª A escola possui recursos audiovisuais, quais são?

12ª A escola possui saneamento? De que tipo (fossa rudimentar, fossa séptica, etc.)?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(RESOLUÇÃO Nº 510/2016 CNS/CONEP)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Contextualização de escolas do/no campo do Amapá: desafios estruturais e pedagógicos na rede estadual de educação”. O objetivo deste trabalho é analisar os desafios estruturais e pedagógicos para o atendimento dos princípios e das concepções da Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas escolas da rede estadual de educação do estado do Amapá. Para realizar o estudo, será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas, etc., agendadas a sua conveniência (de acordo com o seu _____), onde será _____. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar _____. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são _____, em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e a confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

O(a) senhor(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nessa instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: _____ (celular), _____, _____. O(a) senhor(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador – Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que, após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora, lido o presente termo e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa intitulada “Contextualização de escolas do/no campo do Amapá: desafios estruturais e pedagógicos na rede estadual de educação”.

Macapá, ____ de _____ de 20__.

Assinatura da pesquisadora

Nome por extenso

Instituição

Telefone:

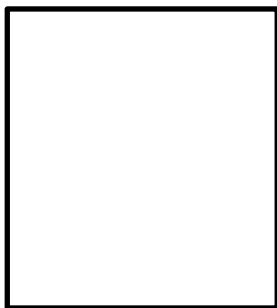
E-mail:

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Caso o(a) entrevistado(a) esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura
do presente termo na íntegra para o(a) entrevistado(a)
_____.

O(a) qual declarou, na minha presença, a compreensão plena e a aceitação em participar
desta pesquisa, utilizando a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha nº1: _____

Testemunha nº2: _____