



EDUCAmazônia, Humaitá - Amazonas, Volume XIX, nº 1, jan-jul. 2026, p. 191-209.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUL DO AMAPÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS

RURAL EDUCATION IN SOUTHERN AMAPÁ: CONTRIBUTIONS TO PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE EARLY YEARS

Maria de Belém Andrade¹

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a prática pedagógica no contexto ribeirinho de Laranjal do Jari, no estado do Amapá, focando na escola, nos saberes locais e como esses conhecimentos são trabalhados pelos professores ribeirinhos. A pesquisa é orientada pelos princípios da Educação do Campo, envolvendo as lutas sociais, o direito ao conhecimento científico e a valorização da cultura local. O estudo analisa a relação entre a prática pedagógica na escola e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Comunidade Martins, com foco nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos incluem caracterizar a interação entre a prática pedagógica e a comunidade escolar, bem como a relação dos extrativistas com a cultura local, suas crenças, trabalho e vivências. A pesquisa busca responder à questão: Como os saberes da identidade cultural local são trabalhados na prática pedagógica dos professores ribeirinhos? Os principais resultados mostram a desconexão entre o currículo escolar e as práticas culturais locais, além da necessidade de um ensino mais contextualizado e relacionado à realidade da comunidade. As conclusões apontam para a importância de uma educação que reconheça e valorize as culturas locais, promovendo a autonomia e o fortalecimento da identidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Alunos; Educação do campo; Práticas pedagógicas.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amapá- IFAP. Campi Laranjal do Jari .Rua Nilo Peçanha, 1263, Bairro Cajari, Laranjal do Jari, Amapá, Brasil. CEP:68.920-000, (96) 99100-1037, e-mail: maria.ferreira@ifap.edu.br



Abstract: This article examines the pedagogical practices within the riverside context of Laranjal do Jari, in the state of Amapá, focusing on the school, local knowledge, and how these cultural practices are addressed by riverside teachers. The research is guided by the principles of Rural Education, which involve social struggles, the right to scientific knowledge, and the valorization of local culture. The study analyzes the relationship between pedagogical practices at the school and life in the Rio Cajari Extractive Reserve, in the Martins Community, focusing on students in the early years of elementary school. The specific objectives include characterizing the relationship between pedagogical practices and the school community, as well as examining how extractivists relate to local culture, beliefs, work, and everyday experiences. The research seeks to answer the question: How are local cultural knowledge and practices incorporated into the pedagogical practices of riverside teachers? The main results reveal a disconnect between the school curriculum and local cultural practices, as well as the need for more contextualized teaching that reflects the community's reality. The conclusions highlight the importance of an education that recognizes and values local cultures, promoting autonomy and strengthening the identities of the subjects involved.

Keywords: Students; Rural education; Pedagogical practices.



1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta alguns resultados da pesquisa intitulada "A prática pedagógica em uma escola ribeirinha do município de Laranjal do Jari, estado do Amapá". O objetivo é analisar a relação entre a prática pedagógica na escola e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Comunidade do Martins, localizada na região sul do estado do Amapá. Inicialmente, é feita uma contextualização da Escola do Campo Cristo Redentor e da Comunidade do Martins.

Na sequência, analisa-se a importância da matriz curricular, conforme proposto por Miguel Arroyo, que dialoga com as teorias contemporâneas e, em conjunto, com os movimentos sociais que lutam, reivindicam e constituem uma Educação do Campo pautada na humanização do sujeito (Arroyo; Fernandes, 1998). Posteriormente, destaca-se a voz dos sujeitos do campo da Comunidade do Martins, evidenciando a rotina da lida na coleta da castanha, no trabalho e na utilização do paneiro, cambito, jamaxi e machadinha. Nessa realidade, ressalta-se a importância da escola, das crianças e do ensino.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais como reflexão sobre as implicações da prática pedagógica do professor na escola da reserva.

COMUNIDADE DO MARTINS E A ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR

A Comunidade do Martins, localizada no município de Laranjal do Jari, no estado do Amapá, surgiu em 28 de novembro de 1995 com a chegada da primeira família Martins, vinda da região norte do estado do Pará. Com a necessidade de professar sua fé, foi construída uma igreja, dando origem à comunidade. O nome teve origem na família Martins, que colonizou essas terras, mas foi debatido e posteriormente retificado pelos moradores.

Essa comunidade expandiu-se com a demarcação da Reserva Extrativista do Rio Cajari, no governo do ex-presidente José Sarney, responsável pela normatização da reserva. Em seu bojo político está a preservação da reserva, o respeito ao trabalho ligado à cultura do extrativismo da castanha e a luta pela preservação da floresta.

O entrevistado 1, identificado como CPM, na data da entrevista com 59 anos, reside desde 1963 na comunidade, onde chegou ainda adolescente. Não sabe ler e escrever, mas assina o nome, não tendo terminado a primeira série. Considera-se



trabalhador e assume os compromissos. Relatou o processo de formação da comunidade, que se iniciou em 1995. Sobre a demarcação da reserva do Cajari, contou que o então presidente José Sarney foi quem a normatizou.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Básica – Anos Iniciais e Finais – Cristo Redentor está localizada na Comunidade do Martins, às margens da BR-156, na Reserva Extrativista do Rio Cajari, em Laranjal do Jari, no estado do Amapá. A escola é considerada um polo por atender alunos das comunidades de Açaizal, Ramal do Louro e Igarapé do Meio. Foi fundada em 1990 pela gestão municipal. Sua denominação foi-lhe atribuída em homenagem a uma professora que prestou serviços relevantes às comunidades locais na organização educacional. Era uma ativista incansável, que batalhava pela erradicação das disparidades e das injustiças sociais (PPP, 2017).

Logo após a chegada dos primeiros moradores à região do então assentamento – que posteriormente originou a Comunidade do Martins –, as famílias formaram uma equipe ou comissão, cujo principal objetivo era negociar a criação de uma escola dentro do acampamento. O surgimento da escola ocorreu em decorrência do que foi acordado em uma reunião com os representantes do assentamento. Na segunda quinzena de agosto de 1990, iniciaram-se as aulas do ensino fundamental no assentamento, utilizando-se uma igreja evangélica como único espaço disponível, onde os fiéis assembleianos se congregavam (PPP, 2017).

Em 1994, a escola passou a ofertar no assentamento apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, a educação infantil e as séries iniciais e finais do ensino fundamental foram incorporadas à escola do assentamento. Essa forma de organização manteve-se até o final de 2003. A partir de 2004, foi implantado na Comunidade do Martins o Sistema Modular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PPP, 2017).

A escola possui turmas multisseriadas no período da manhã, e o atendimento é ofertado ao Ensino Fundamental – anos iniciais. A educação multisseriada é empregada em ambientes rurais e mantém uma organização coerente com o contexto rural. Nesse método de ensino, o aluno é o foco, e o professor funciona como um mediador. Nesse sentido, o aluno é levado a trabalhar com uma variedade de materiais e situações concretas nas aulas. A única oportunidade de estudar em comunidades distantes da sede do município é ter acesso a essas turmas. Assim, esse sistema evita que os alunos abandonem



suas comunidades para garantir um direito seu. É comum que o número de pessoas que vivem em muitas comunidades diminua devido ao desejo das famílias de que seus filhos continuem frequentando a escola.

A Comunidade do Martins situa-se na Reserva Extrativista do Rio Cajari, a 60 km da sede do município de Laranjal do Jari, e pertence à área do Baixo Cajari. Seu acesso ocorre pela BR-156. A economia baseia-se na extração da castanha, de março a dezembro, na produção de farinha e na coleta de frutos silvestres.

A Escola Municipal Cristo Redentor adota o ensino modular, implantado em 2004, e atende ao Ensino Fundamental – anos finais. O ensino modular é um sistema presente no contexto amazônico, utilizado em comunidades onde há dificuldade para implantar o ensino regular. Destinado a crianças, jovens e adultos, garante-lhes a possibilidade de estudar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Trata-se de um sistema respaldado pela LDB nº 9.394/96, que, em seu artigo 81 (Brasil, 1996), assegura que o aluno possa permanecer em seu contexto e tenha o direito à educação, garantindo a conclusão dos estudos e a igualdade de oportunidades para os povos da região amazônica. A Lei nº 949/2005 normatiza o Ensino Modular e reforça as exigências de sua implantação, como o quadro de pessoal e a entrada e saída do professor no Ensino Modular, conforme previsto nos artigos 59, 60 e 61 (Brasil, 2005). Vale salientar, ainda, que a Escola Municipal Cristo Redentor, em seu início, atendeu à maioria dos agricultores e seus filhos, contribuindo para o desenvolvimento livre das capacidades humanas e proporcionando à população da Comunidade do Martins condições para lutar pelo bem-estar coletivo.

A senhora OAS participa da associação, onde vota, e já participou de várias reuniões também na escola. Ela estudou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor, assim como seus três filhos também estudaram na escola (Entrevista 2). Pode-se dizer que, mesmo com essa contribuição, a escola passou a ser vista pelos moradores da Comunidade do Martins como um elo entre a escola e sua cultura, sustentando um ideário emancipador que valoriza os sujeitos. Assim, os agricultores que a frequentaram sentem-se orgulhosos por dispor desse espaço propício à aprendizagem e à formação humana da comunidade.

A MATRIZ E O CURRÍCULO ESCOLAR



Refletir sobre a estrutura do trabalho e do tempo são aspectos que, até hoje, permanecem como questões centrais para os poucos privilegiados na política curricular e na hierarquia profissional. Ou seja, é necessário considerá-los como um referencial que ultrapassa os limites estabelecidos. Para Arroyo (2004), a escola deve ultrapassar a visão de mero aparelho ideológico do Estado, assumindo um papel central na formação dos sujeitos. Dessa forma, sua teoria do currículo enfatiza a educação das classes populares e a formulação do princípio educativo do trabalho.

Em um rico debate sobre as funções sociais da escola, Arroyo (1989, p. 3) afirma que o problema mais grave não é a falta de uma política que permita ao povo ingressar e permanecer na escola, mas, sim, a ausência de uma política que favoreça sua educação por meio das lutas sociais (Arroyo, 2004, p. 20). Isso reforça a importância das lutas sociais e a necessidade de que elas sejam contempladas no currículo escolar.

Por essa razão, entre outras, são analisadas as contribuições de Arroyo, especialmente no que se refere às matrizes curriculares. Inicialmente, é necessário esclarecer o conceito de matriz. Para Ferreira (2004, p. 126), matriz é o local onde algo se gera ou se cria, fonte, manancial. Esse conceito já havia sido mencionado por Arroyo (2010), que a associa à ideia de mãe, núcleo gerador, aquilo que dá origem à vida.

Para compreender as matrizes, parte-se do pressuposto de que o ser humano não nasce pronto, mas se forma ao longo da vida. É nesse processo de construção que aprende a ser gente, a se constituir como humano. As matrizes formadoras do sujeito levam a indagações, no plano educativo e sociocultural, a respeito da existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas, principalmente, no plano sociocultural e educativo. As matrizes pedagógicas citadas por Arroyo dão ênfase à relação de luta de classes dos sujeitos e aos aspectos socioculturais importantes para a formação do ser humano.

Conforme o autor, as matrizes pedagógicas compreendem: trabalho, terra, cultura, vivência de opressão e movimentos sociais. À vista disso, optou-se por fundamentar este artigo com respaldo nas ideias de Arroyo (2010), pois corrobora-se sua defesa de que todo conhecimento tem origem nos conhecimentos sociais, na produção coletiva do saber, e que é possível pensar em um currículo que tome as experiências sociais como base das matrizes curriculares.



Ressalta-se que as práticas pedagógicas defendidas pela Educação do Campo diferenciam-se das oferecidas no meio educacional urbano, no sentido de que as comunidades do campo abrangem especificidades distintas das urbanas. Para valorizar as culturas, pode-se citar a necessidade de uma educação que inclua os saberes locais, pois ela se define como uma das condições principais do desenvolvimento, uma vez que possibilita a formação de protagonistas locais capazes de articular as necessidades de sustentabilidade econômica, social e ambiental (Borges; Castro, 2020, p. 310).

Nesse sentido, consideram-se as experiências sociais relevantes, pois se traduzem em matrizes culturais pautadas em práticas educativas contextualizadas, proporcionando ao aluno uma maior aproximação entre a educação escolar e o cotidiano da comunidade local, além de favorecer a interação com seu meio, atentando para o desenvolvimento socioambiental e o uso sustentável dos recursos.

Em sua obra *Currículo Território em Disputa*, Arroyo (2013) defende o direito do aluno tanto à cultura quanto ao conhecimento, e questiona como a ausência da cultura no currículo pode ocorrer, sendo que todo processo de conhecimento está relacionado a processos culturais. Para o autor, a ausência das marcas culturais da classe trabalhadora no conhecimento científico representa uma tentativa de excluir as marcas culturais e valorativas que estão presentes em toda a produção de conhecimento e das ciências.

Arroyo (2013) trata da cultura e suas relações com o conhecimento, refletindo sobre a separação hierárquica que aparece nessas duas categorias e que está marcada em currículos cientificistas, pragmáticos, positivistas, os quais não dão à cultura a centralidade necessária para garantir sua produção cultural. Nesse contexto, ele ressalta que a sensibilidade e o reconhecimento da identidade, do conhecimento e dos valores construídos por meio do processo educacional são fundamentais para essa compreensão. Logo, a cultura é considerada a grande matriz pedagógica.

Outrossim, as categorias cultura e conhecimento estão separadas pela hierarquia presente no currículo científico, em que a cultura não é considerada central. O autor alerta que o currículo pragmático e positivista não garante a expansão da cultura. Entretanto, o trabalho, a terra e a cultura são elementos fundamentais. Conforme Arroyo (2010, p. 40), “o ato de trabalho, seja preparando a terra, semeando [ou] colhendo”, representa um processo essencial. Além disso, ressalta que esse contexto se configura como “um campo de resistências, vivências de expulsão” (Arroyo, 2010, p. 47) e constitui “a grande matriz



onde essa riqueza de civilizações, identidades [e] autoimagens” se manifesta (Arroyo, 2010, p. 48).

No que se refere à vivência da opressão e aos movimentos sociais, Arroyo (2010, p.51) enfatiza que “Se educar é humanizar, educar é também recuperar a humanidade roubada dos oprimidos”. Dessa forma, a luta social vincula-se ao direito à educação e à garantia de “produção da vida da existência humana digna” (Arroyo, 2010, p.51-52). Assim, a centralidade da cultura favorece a formação na identidade do sujeito.

Prossegue Arroyo (2010) com a matriz trabalho, que expressa o modo de “transformar o ser humano”; o trabalho reluz a transformação, “a origem do entendimento e do conhecimento da realidade humana, local, política, cultural, intelectual e construída pelo trabalho” (Arroyo, 2014, p. 20). A produção implica diversas formações do sujeito. A matriz “trabalho” é, conforme Arroyo (2010), responsável por transformar o ser humano, haja vista que todo ato de produção é indissociável da nossa formação. O ser humano se produz ao produzir. O trabalho, como matriz formadora, exige que se perceba com clareza as formas de produção, recuperando vínculos entre processos de produção do conhecimento.

Já a matriz da terra, apresentada por Arroyo, remete à união com a pedagogia no sentido prático, conduzido a valores que envolvem a natureza. Ela apresenta diretrizes de discussões, nas quais a terra é a matriz de formação do sujeito, espaço de resistência, conquista e liberdade pela vida.

Essas e outras indagações conduzem a pensar na obra de Arroyo em consonância com as escolas públicas de Laranjal do Jari, bem como a pensar as matrizes pedagógicas da luta, do trabalho e da vivência, que são construídas na educação a partir de um projeto coletivo e popular de sociedade. A educação e seus atores precisam identificar as contradições, compreendê-las e buscar superá-las. Por sua vez, a terra e o trabalho, como processos formadores de emancipação e resistência, devem reconhecer os sujeitos para a construção de uma nova práxis pedagógica.

Quanto à vivência da opressão, outra matriz, o autor alerta que os coletivos trazem suas vivências – muitas vezes brutais – no trabalho escravizante, de forma precarizada, como as formas dominantes e persistentes de exploração do trabalho, em que o ser humano é considerado mercadoria, à mercê de exploração e de violência humana. O processo de humanização tem estado acompanhado de duros processos de desumanização



ao longo da história. De grandes coletivos são roubados o direito e as condições de humanização. Nesse sentido, se educar é humanizar, educar é também recuperar a humanidade roubada dos oprimidos (Arroyo, 2010, p. 51).

O currículo pode conduzir à conscientização dos fatores que alienam o ser humano, buscando formas de pensar criticamente os fatos que acontecem no meio social. Para tanto, é necessária uma pedagogia crítica, que liberte e conscientize o ser humano, e essa conscientização crítica se forma na conscientização de classe. Uma pedagogia que nos remeta à luta de classe, associada aos movimentos sociais. Refere-se à formação de povos tradicionais, portadores de histórias e seus princípios de reconhecimento se apresentam à sociedade. Como, por exemplo, de luta e coletividade, o MST defende uma educação onde a formação humana se dê pela experiência, pelo conhecimento adquirido, em condições de luta social.

Concluindo, é necessário que as matrizes pedagógicas conduzam ao rompimento com as formas alienantes e conservadoras de pensar, e que elas sejam contempladas no trabalho pedagógico. Ao pensar o currículo das escolas públicas de Ensino Fundamental de Laranjal do Jari, é indispensável ter em mente essas reflexões, bem como pensá-las a partir de matrizes pedagógicas que conduzam à valorização dos sujeitos do campo, com sua riqueza de conhecimentos, suas lutas e suas identidades. É preciso contemplar suas histórias, seu trabalho, a terra, que é também pensada como os rios e/ou territórios onde produzem suas existências. E, enfim, suas vivências cotidianas necessitam também ser consideradas no currículo das escolas públicas de Laranjal do Jari.

Santos (2009, p. 14) remete para que os estudantes “sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática”. Neste contexto, o currículo precisa valorizar a proposta da Educação do Campo e seus conteúdos devem ser considerados como conhecimentos históricos e culturais estabelecidos dentro de um convívio social. Visa também ampliar competências e habilidades para o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e do meio rural.

Por esse trilhar, no tópico a seguir, explorar-se-ão vários aspectos relacionados à comunidade do Martins, a fim de localizar leitores do castanheiro, da floresta e entender como é seu cotidiano, seu trabalho e suas relações com a escola.



ECO DA COMUNIDADE DO MARTINS

Ao dirigir-se à comunidade do Martins, em diversas ocasiões, com o objetivo de realizar a coleta de dados e observações, acompanhar as aulas e conversar com os sujeitos extrativistas, a atenção desta pesquisadora voltou-se para captar o movimento, a realidade e identificar as contradições existentes. As falas apresentaram divergências, de modo que buscou-se dar ênfase a elas. A comunidade demonstrou grande vontade de se expressar, conforme foi constatado por meio do convite para a reunião, quando foram explicitados os objetivos do trabalho de pesquisa.

Realizada no primeiro momento da inserção na comunidade, a reunião teve como objetivo informar a comunidade, solicitar autorização das lideranças e estabelecer contatos mais diretos com os moradores, sendo considerada proveitosa. Os objetivos foram atingidos ao esclarecer a importância do trabalho, bem como as possíveis contribuições para a educação da comunidade, tanto no presente quanto no futuro.

As vozes da comunidade foram veementes quanto ao processo pedagógico que ocorre, evidenciando o distanciamento entre o que é trabalhado no cotidiano escolar e a vida da comunidade. São raras as vezes em que a vivência com a lida da castanha é relacionada com o que se ensina.

A seguir, são ressaltados relatos e análises a partir das vozes dos sujeitos entrevistados, com ênfase nos aspectos educacionais relatados. Inicialmente, destaca-se a fala do sujeito 12 N, líder comunitário, que relatou sobre a perda da identidade, da vontade de permanecer na comunidade, muitas vezes porque esta não é valorizada. Segundo ele, a população trabalha tanto como produtor rural da agricultura familiar como é extrativista. Ao ser perguntado se é interessante que os moradores permaneçam na comunidade e sobre a contribuição da escola, ressaltou que é importante manter a tradição.

Ele apontou que é possível conciliar o conhecimento acadêmico com a tradição extrativista, citando sua experiência pessoal de preservação da terra, seguindo o exemplo de seu avô e de seu pai, para que se tenha consciência do patrimônio ambiental e familiar. Finalizou destacando a necessidade de que o poder público reconheça a importância da comunidade e que os estudos acadêmicos também contribuam para esse reconhecimento.

O sujeito 8 considera que as atividades da escola não têm relação com o que é realizado no castanhal, embora as crianças saibam sobre o processo de coleta da castanha – levando terçado, cambito, calça, botas e tamarindo, chegando na mata, floresta e no



castanhal, onde precisam exercer práticas culturais para o sustento da comunidade. Perguntou-se se o que é ensinado pela professora poderia contribuir para a vida no castanhal e no contexto familiar. Ele concorda que palavras como "foca" não são parte da realidade deles, mas que termos como "forno" e "fogão" têm maior relação. Explicou o processo de torrar a farinha e os cuidados necessários para não queimar o produto, algo aprendido com a família e que não é abordado na escola.

Das falas dos sujeitos extrativistas da comunidade do Martins, evidencia-se a importância de os profissionais da escola aprenderem com a comunidade e, a partir disso, planejarem e ensinarem os alunos de forma contextualizada. Todos os sujeitos ouvidos na comunidade consideram importante que as atividades relacionadas à castanha, à farinha e à vida do extrativismo sejam trabalhadas na escola.

Foi mencionado que essas relações seriam importantes para que os alunos conhecessem e valorizassem a realidade do trabalho, bem como para aprender sobre o futuro. Citaram que aspectos da colheita, comercialização e o processo de extração deveriam ser trabalhado na escola. Um exemplo é o que o Sujeito 3 afirmou, pois julga importante a escola trabalhar os conteúdos que falem da história da comunidade. Acha importante que se trabalhasse o extrativismo com crianças e adolescentes. Exemplificou sobre a importância da cultura, pois muitos desconhecem seu significado. Destacou a importância de ensinar sobre a colheita da castanha e seus usos, para fazer bolo, doce com o produto.

Também o Sujeito 11 JLM afirmou que, na escola, aprende a ser inteligente e a respeitar, mas que o conteúdo abordado não tem muita relação com a vida na floresta. Lembrou-se de que as pessoas da comunidade trabalham com mandioca, plantando, colhendo, caçando e fazendo farinha.

Por se tratar de um processo fundamental na vida dos sujeitos extrativistas da floresta, foram incluídas imagens que ajudam a entender o trabalho que a comunidade realiza. O trabalho desenvolvido é na roça e no castanhal durante os meses do ano, sendo uma importante fonte de renda no inverno. Terminada a colheita, há a safra de açaí, cupuaçu e pupunha.

A Figura 1 representa a típica família de extrativistas, onde o patriarca direciona os trabalhos da família e a conduz aos castanhais. Os filhos mais velhos têm suas moradias próximas à casa do patriarca, oferecendo apoio constante ao casal.

Figura 1 - Família de extrativistas da Comunidade do Martins



Fonte: A autora (2022)

Na Figura 2, é representada a típica casa de farinha, onde ocorre o processamento da farinha. A casa é coberta com telhas de barro e lona, com as laterais abertas para a passagem do vento. O forno, feito de zinco, tem as laterais de tábuas de angelim pedra (madeira de lei retirada da floresta). Na lateral da casa de farinha, encontram-se bancos feitos de caule de árvores, a prensa onde a massa de mandioca será amassada e o local onde o extrativista produz a farinha. Na produção da farinha de mandioca, em geral, todos os sujeitos da comunidade se envolvem.

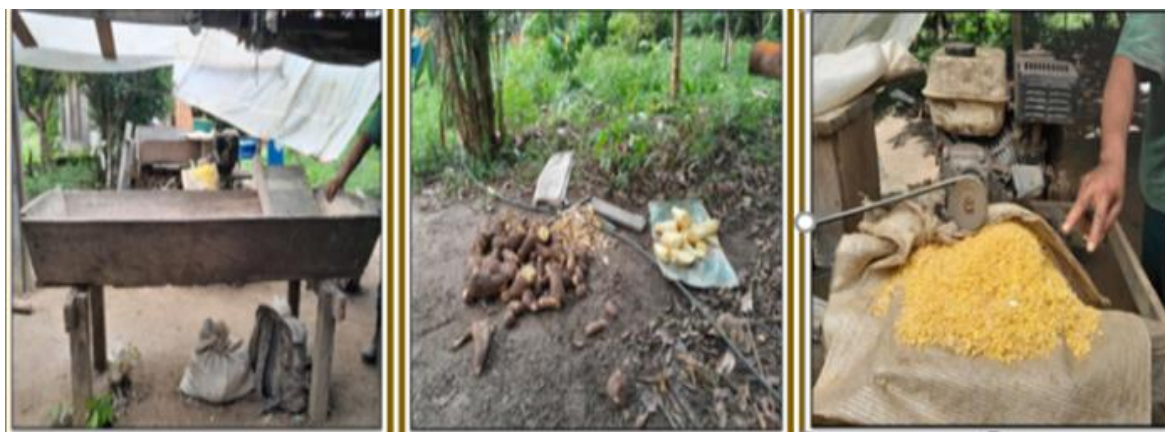
Figura 2 - Local do processamento da farinha de mandioca



Fonte: A autora (2022)

A Figura 3, a seguir, ilustra o local onde se peneira a mandioca. Com apoio sobre uma mesa de madeira, a mandioca passa por um processamento para ficar granulada, então é levada ao forno para ser torrada a farinha, fonte nutricional e faz parte da cultura regional.

Figura 3 – Produto e utensílios utilizados na preparação da farinha



Fonte: A autora (2022)

Vários sujeitos ouvidos, ao serem questionados sobre a alfabetização com a palavra “foca”, não identificaram relações com a realidade local. Para os sujeitos extrativistas, faz muito mais sentido utilizar as palavras “forno” ou “farinha”. Ao serem questionados se o que a professora passa no caderno tem relação com seu cotidiano, a



maioria concluiu que não. Seria importante que os profissionais da escola aprendessem com eles, da comunidade, para que pudessem ensinar os alunos; os sujeitos consideram importante uma disciplina específica ou conteúdos na escola que trabalhassem sobre a castanha.

No entanto, a escola do campo possui especificidades e seus sujeitos são atores de sua cultura, produzindo e reproduzindo inúmeras ações diferentes, decorrentes de saberes milenares. Diante desse fato, Caldart (2009) traduz a importância de se refletir sobre como analisar a escola do campo.

O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (Caldart, 2009, p. 46)

A autora afirma uma escola vinculada ao dia a dia dos sujeitos da comunidade do Martins, extrativistas, castanheiros, farinheiros, lavradores, pescadores e outras atividades de trabalho existentes na comunidade. Seria uma escola que mantém relação com as necessidades que se articulam à vida concreta dos sujeitos da Comunidade do Martins, no sentido de valorização, por parte da escola, dos elementos culturais que compõem o universo de uma comunidade extrativista. Assim, promover o avanço na compreensão de seu papel social e desenvolver ações coletivas que possibilitem abrir o horizonte para uma nova perspectiva de se fazer educação.

Finalmente, apresentam-se algumas considerações finais a título de reflexão sobre as implicações da prática pedagógica do professor na escola da reserva.



Ao refletir sobre essa constatação, remete-se à problematização do conceito de prática pedagógica, conforme abordado por Souza (2016), em obra organizada pela professora Maria Cristina Borges da Silva. Relacionam-se os conceitos sobre a prática no contexto da escola localizada na Reserva Extrativista, na região rural de Laranjal do Jari. Para a análise da prática pedagógica, ampara-se em Souza (2016), que traz a concepção de prática pedagógica nas escolas situadas no campo e problematiza essa prática como processo de trabalho e como dimensão da prática social, à luz da Educação do Campo e das matrizes pedagógicas discutidas por Arroyo (2010).

É importante entender que a prática pedagógica do campo é uma abordagem educacional que busca valorizar e respeitar a cultura, a história, as tradições e as particularidades das comunidades rurais. Considera-se que o campo possui um modo de vida próprio, diferente do urbano, e deve ser levado em conta no processo educativo. Portanto, essa prática pedagógica busca desenvolver uma educação contextualizada, que promova o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, e considere as demandas da comunidade rural. Além disso, busca-se incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades como observação, experimentação e solução de problemas.

É importante destacar que a prática pedagógica do campo não se limita ao ensino do conteúdo relacionado à agricultura ou à pecuária, mas, sim, a uma educação que valoriza a cultura e a identidade das comunidades rurais e contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de atuar de forma transformadora na realidade em que estão inseridos. Neste sentido, restam as indagações: a) A que concepção de educação está vinculada a prática pedagógica? b) Qual o vínculo entre as concepções de educação rural ou Educação do Campo e essa prática?

Souza (2016, p.38) define que a prática pedagógica “é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação”. A autora destaca que as dimensões da prática pedagógica estão vinculadas a uma concepção de sociedade e educação, por isso, entende-se que precisa ser problematizada para que não ocorra uma reprodução dos conteúdos, mas que seja adequada às necessidades do sujeito, que seja construída de forma significativa e valorizada.



Outra contribuição de prática pedagógica é dada por Souza (2016) ao considerar que há uma intencionalidade fruto da ação social de vontades coletivas, societárias, impressas por meio de ideologia, que pode ser conservadora ou transformadora. Assim, percorrer caminhos por uma prática pedagógica transformadora é buscar evidências de práticas inovadoras imbuídas no pensar crítico, pautada na transformação. Encontrar caminhos para ultrapassar uma prática conservadora, fundamentada na reprodução, torna-se um desafio, por isso, são necessárias ações que contribuam para a prática transformadora, que enfoquem a busca por ir além da simples transmissão de conhecimentos para o sujeito, mas visando promover uma mudança social efetiva.

Essa abordagem deve procurar desenvolver a consciência crítica, incentivando-o a tornar-se agente de mudanças em sua comunidade. Os professores que desenvolvem uma prática transformadora fortalecem a relação horizontal entre o professor e o aluno, o espaço para o diálogo e colaboração mútua. Além disso, a intencionalidade está relacionada à realidade do sujeito, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Portanto, a prática pedagógica transformadora contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, é fundamental que os professores sejam capacitados e incentivados a adotar essa abordagem em suas práticas de ensino: “Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexões críticas, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire.” (Souza, 2016, p. 44).

Não se pode deixar de registrar as contribuições de Paulo Freire (1970) quando nega a educação bancária, que inibe a criatividade, domestica a consciência e assenta uma prática imobilista, sem a participação ativa dos sujeitos. Então, a formação deve constituir um “fazer permanente”, que se refaz constantemente na ação. Além disso, segundo Souza (2016), a prática pedagógica exige a reflexão permanente sobre a própria prática e o compromisso com a educação, voltada para a autonomia intelectual do aluno.

É também da autora a afirmação de que “a prática pedagógica só se torna prática pedagógica se for consciente, organizada, intencionalmente dirigida à aprendizagem dada comunidade”, conforme o que já se tem aqui defendido. Retoma-se a convicção de que a prática pedagógica é um ato político e está articulada com a visão de mundo de seus partícipes.



Souza (2016, p.84) aponta que o sentido da prática pedagógica só faz sentido se “analisada em sua relação intrínseca com a prática social global, na qual está imersa”. Ainda, trata-se de uma prática social, “ponto de partida e de chegada para a construção crítica das finalidades, objetivos, métodos e recursos, conhecimentos e resultados do processo avaliativo”. Na direção dessa discussão, é importante conhecer a realidade do trabalho e aprender sobre o futuro, o processo de extração, a colheita e comercialização.

Uma das vozes que chamou a atenção foi a do senhor CPS, 73 anos, o qual reafirmou que a realidade da comunidade poderia ser fonte de muito conhecimento e relacionar-se aos conteúdos escolares. Exemplifica-se por meio da matemática. Veja-se: as crianças ajudam na coleta da castanha, sabem recolher no paneiro e calcular a barrica de castanha, mas isso nunca foi abordado na escola. Seu neto, que está no 5º ano, não teve até o final do ano letivo de 2022 nada que abordasse o trabalho com a castanha, também vital na comunidade.

Ao exemplificar sobre as medições que fazem ao juntar a castanha, sabem que 6 baldes de paneiros de ouriço darão entre 70 e 80 quilos, quando secos. Se os ouriços estiverem encharcados, pesam mais, chegando a 100 quilos. Há significativa riqueza de conhecimentos na comunidade, entretanto, o que se vê é a ênfase no que tem pouca relação com ela.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura nacional brasileira enfrenta um desafio ao examinar a temática da autonomia e dos sujeitos a partir da perspectiva da formação humana. A experiência adquirida a partir das lutas sociais da região sul do Amapá, por outro lado, fortalece a luta pela resistência ao capitalismo e à sua influência rival.

A Escola do Campo Cristo Redentor possui essa característica de resistência porque foi criada por organizações sociais de castanheiros. Em seu PPP (2017), defende princípios pedagógicos e éticos que valorizam a discussão de saberes e a formação dos sujeitos envolvidos como um todo. Além de confirmar a hipótese anterior de que o espaço educacional em questão aumenta a autonomia dos sujeitos, este estudo também oferece novos olhares e perspectivas sobre a educação do campo. Esta pesquisa empírica



demonstra intencionalidades emancipadoras. Além disso, foram utilizados na reflexão componentes essenciais para as relações dos sujeitos após a prática.

Aliado a isso, a Escola Cristo Redentor, por estar em área de reserva extrativista, necessita de uma formação mais crítica para os educandos, onde o respeito à sua cultura e à diversidade dos sujeitos extrativistas seja um direito da comunidade. O desconhecimento acerca da Educação do Campo e de seus direitos, de que recebam uma educação voltada para suas necessidades, ainda os impede de terem um ensino contextualizado e de qualidade.

Como a pesquisa não se esgota em si mesma, o artigo é concluído abordando algumas questões relevantes para a discussão atual: como alterar o conhecimento e chegar à conscientização dos sujeitos? Em uma reserva extrativista, qual é a força da escola? A reserva extrativista altera a perspectiva sobre o espaço escolar? Quais contradições impedem a emancipação dos sujeitos?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guimarães; SCHWENDLER, Sônia de Fátima (org.). **Educação do campo em movimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 35–53.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BORGES, Maria Lúcia Tavares; CASTRO, Maria Lúcia de. Capital social e educação: condições para o desenvolvimento na reserva extrativista do Cajari. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 309–331, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/545>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 949, de 23 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação Básica do Estado do Amapá. Macapá: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto para o Futuro: Currículo – Conhecimento e Cultura**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 10–14, 2009. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cecília B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Editora da UTP, 2016.

.