

**Escola da Terra no contexto da Amazônia Amapaense:  
entre tempos, espaços e saberes amazônicos**

*Earth School in the context of the Amapaense Amazon:  
between times, spaces and Amazonian knowledge*

*Escuela de la Tierra en el contexto de la Amazonía Amapaense:  
entre tiempos, espacios y saberes amazónicos*

Pedro Clei Sanches Macedo <sup>1</sup>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ramofly Bicalho <sup>2</sup>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**Resumo:** O presente artigo é resultado de estudo sobre o Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, enquanto política de formação continuada de educadores/educadoras de escolas do campo com classes multisseriadas e escolas quilombolas. A formação continuada intitulada “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, foi coordenada pela Universidade Federal do Amapá, em parceria com a secretaria estadual, secretarias municipais de educação e Ministério da Educação (MEC) e envolveu gestores municipais, diretores de escola, tutores, formadores e professores dos diferentes territórios do Amapá. No diálogo com esses atores, evidenciamos os desafios e os caminhos percorridos para a implementação, gestão colegiada e organização metodológica do Escola da Terra.

**Palavras-chave:** Escola do Campo. Escola da Terra. Multissérie. Formação de professores. Amazônia Amapaense.

**Abstract:** This article is the result of a study on the School of Land Program in Amapá, as a continuing education policy for educators from rural schools with multigrade classes and quilombola schools. The continuing education program entitled "School of Land, Waters and Forests", was coordinated by the Federal University of Amapá, in partnership with the state secretariat, municipal secretariats of education and the Ministry of Education (MEC) and involved municipal managers, school principals, tutors, trainers and teachers from different territories of Amapá. In the dialogue with these actors, we highlight the challenges and the paths taken for the implementation, collegiate management and methodological organization of School of Land.

**Keywords:** Field School. Earth School. Multigrade. Teacher training. Amapaense Amazon.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Amapá, Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: [pedroclei@hotmail.com](mailto:pedroclei@hotmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8977011963577378>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4873-7242>.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado II no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [ramofly@gmail.com](mailto:ramofly@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815218617988955>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>.

**Resumen:** El presente artículo es resultado de un estudio sobre el Escuela de la Tierra en la Amazonía Amapaense, como política de formación permanente de los educadores en escuelas rurales con clases multiseriadas y escuelas quilombolas. La educación continua titulada “Escuela da Terra, Agua y Bosques”, fue coordinada por la Universidad Federal de Amapá, en alianza con la secretaría de estado, secretarías municipales de educación y el Ministerio de Educación (MEC) e involucró a gestores municipales, directores de escuelas, tutores, formadores y docentes de los diferentes territorios de Amapá. En el diálogo con estos actores, destacamos los desafíos y los caminos recorridos para la implementación, la gestión colegiada y la organización metodológica de la Escuela de la Tierra.

**Palabras clave:** Escuela Rural. Escuela de la Tierra. Multiserias. Formación de profesores. Amazonía Amapaense.

---

**Recebido em:** 05 de julho de 2022.

**Aceito em:** 18 de julho de 2022.

---

## Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado sobre o Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, com o objetivo de analisar as políticas públicas de educação do campo voltadas para a formação continuada de educadores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, a partir da implementação do Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Neste caso, buscamos dar destaque à experiência da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) enquanto instituição formadora e coordenadora do projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), secretarias municipais de educação e Ministério da Educação (MEC), envolvendo mais de duzentos educadores/as dos diferentes territórios, além dos gestores municipais, gestores escolares, tutores e formadores.

Ao analisar o Programa Escola da Terra enquanto política pública em construção no cenário brasileiro, buscamos evidenciá-lo aos pressupostos teóricos da concepção de Educação do Campo na contemporaneidade (CALDART 2015; MOLINA, 2006, ARROYO, 2011), que nasce a partir das experiências de formação humana desenvolvida no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação, enquanto processo histórico de luta e resistência dos povos camponeses, pautado na valorização da agricultura camponesa, na preservação do meio ambiente, na valorização dos saberes e experiências de produção vivenciadas pelas famílias camponesas, no controle dos

agricultores sobre a produção de suas sementes, no uso da terra de maneira sustentável, na diversificação de cultivos e criações, na valorização da cultura local e na solidariedade comunitária, contrapondo-se ao conceito de “educação rural”, de concepção ultrapassada e excludente, sob a lógica capitalista de expansão do agronegócio.

As escolas do campo com classes multisseriadas revelam a presença de um paradoxo por apresentarem um quadro dramático de precarização e abandono, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Esses fatores interferem na qualidade da educação e fortalece o descrédito que se atribui às escolas do campo com classes multisseriadas, devido a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento entre a casa e a escolas, condições inadequadas de transporte escolar, o avanço da política de nucleação, o fechamento das escolas do campo, a sobrecarga de trabalho docente através das múltiplas funções desempenhadas, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo. Essas múltiplas questões impactam diretamente na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, associando de maneira direta a existência das escolas com classes multisseriadas com o fracasso escolar dos sujeitos do campo (HAGE et al, 2018).

Na visão hegemônica das classes dirigentes, as escolas com classes multisseriadas, apresentam-se num contexto rural enquanto espaço atrasado. Neste sentido, a multissérie é vista como uma proposta de ensino arcaico em relação às escolas urbanas, que apresentam um “modelo de ensino seriado”, de currículo organizado por disciplinas e séries, visto por muitos membros da sociedade, como um ensino mais avançado que o ensino das turmas multisseriadas. Esta visão da escola multisseriada a partir do modelo seriado urbanocêntrico, tem provocado o fechamento de milhares de escolas do campo, que são substituídas por escolas nucleadas sempre organizadas por séries ou ciclos, mas que castigam muitas crianças e adolescentes, em função do penoso deslocamento casa/escola por estradas e rios. Esta situação, além provocar o abandono da escola, descaracteriza o contexto social em que esses estudantes estão inseridos, ocasionadas por propostas curriculares urbanocêntricas que desconsideram a realidade camponesa, principalmente pela ausência de um projeto pedagógico escolar que tenha sua base alicerçada nos pilares da Educação do Campo.

É uma pesquisa voltada para a compreensão da realidade local e social do povo camponês, diante do desafio político, teórico e epistemológico de assumir a luta por um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória que se preocupa com o protagonismo dos sujeitos, com a formação contextualizada numa proximidade entre teoria e prática e a possibilidade de criar e recriar processos formativos e práticas docentes comprometidas com a história, cultura, memória, vida e experiências das crianças, jovens e adultos camponeses.

Neste sentido, apresento algumas reflexões a partir de estudos referendados pela literatura e dados coletados na pesquisa de campo, focando o debate sobre os desafios enfrentados pelas escolas do campo para a garantir às populações do campo o direito à educação básica e de qualidade, em estreito diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de formação continuada do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense.

### **A heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural da Amazônia Amapaense**

A Amazônia Amapaense é um território caracterizado por diferentes sujeitos e que agrupa uma diversidade de povos residentes em áreas rurais, nomeadamente: indígenas, remanescentes de quilombos, trabalhadores assalariados, agricultores familiares e/ou outros sujeitos que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência. A intenção é analisar o cenário que as escolas do campo estão inseridas nesse território, compreendendo que os processos de construção do conhecimento se concretizam nas mais diversas realidades e situações, com sujeitos que tem história, memória e cultura.

Destacamos para tanto, os traços marcantes da heterogeneidade amazônica, focalizando os aspectos relacionados ao campo produtivo, ambiental e sociocultural da região e do território amapaense. Toda essa pluralidade/heterogeneidade que envolve os aspectos sociais, culturais, ambientais e produtivos da Amazônia através de seus ecossistemas, biodiversidade, socio-biodiversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências e tecnologias da região, revelam também o antagonismo das relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais presentes no meio rural em torno da disputa hegemônica de projetos sociais específicos para as populações do campo.

As transformações em curso na Amazônia, não são meros reflexos do processo de globalização, pelo contrário, houve uma dinâmica intensa desde os fins do século XX, que gerou profundas mudanças estruturais na região, alterando o seu papel no cenário nacional. Segundo Becker (2009), o povoamento regional da Amazônia alterou estruturalmente o antigo padrão, secular, fundamentado na circulação fluvial de pessoas e embarcações. A abertura de rodovias atraiu a população para a terra firme e para as novas áreas, abrindo grandes clareiras na floresta, num intenso influxo ocasionada pela urbanização e industrialização, embora com sérios problemas ambientais.

Em relação as questões geopolíticas, a Amazônia abrange uma área que atinge toda a região norte e parte do nordeste e centro-oeste do território brasileiro. Além do Brasil, integra também outros 8 países da América do Sul: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana

Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, o que corresponde a 1/20 da superfície terrestre, 2/5 da América do Sul, 3/5 do Brasil (BECKER, 2015).

A Amazônia Amapaense está localizada na parte setentrional ou norte do Brasil, nas encostas leste do Maciço das Guianas, sendo banhada pelo oceano Atlântico e pelo rio Amazonas e pertence aos dois hemisférios: Norte e Sul. O Estado do Amapá faz parte da região Amazônica Sul-americana ou Região Norte do Brasil. É composto por 16 municípios: Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari. A maior parte de sua área total está localizada no hemisfério norte, definido pela linha do Equador. Esta posição geográfica proporciona ao Amapá características das regiões equatoriais, refletidas, principalmente, a partir de condições climáticas e hidrológicas que condicionaram modificações no solo e na vegetação.

Em relação às especificidades ambientais, a Amazônia possui uma rica biodiversidade que abrange uma grande variedade de ecossistemas terrestres e aquáticos que se refletem, por sua vez, em uma grande diversidade de espécies de vegetais e animais, em que se destacam plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas, assim como, animais dos mais variados tipos. O clima, quente e úmido, é favorável ao crescimento da densa vegetação e à sua diversidade de espécies. Essa heterogeneidade também inclui ecossistemas florestais, com florestas de terra firme, floresta de várzea e floresta de igapó; e ecossistemas não-florestais com cerrados, campos e vegetação litorânea. Considerando essa biodiversidade, as populações tradicionais e indígenas desenvolveram as suas “matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o ambiente físico adaptando seu ciclo de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando os recursos materiais de sua subsistência” (HAGE, 2005, p. 65).

A Amazônia Amapaense se destaca no cenário nacional e internacional pelas boas condições ambientais do seu território e pelo alto percentual de espaço protegido, por ter 69,89% de sua área total, que é de 9.981.538,62 ha, composta de terras indígenas (TIs) e unidades de conservação (UCs) de vários tipos - que localizam-se sobretudo na floresta. São 19 unidades de conservação, 12 das quais federais, 5 estaduais e 2 municipais. São 8 unidades de proteção integral e 11 de uso sustentável. Sete das 12 unidades federais são extensas ou relativamente extensas; quatro delas se estendem pelas porções norte, noroeste e nordeste do Estado: o Parque Nacional do Cabo Orange, o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, a Estação Ecológica de Maracá-Jipioca e a Reserva Biológica do Lago Piratuba. A Floresta Nacional do Amapá está no centro geográfico do Estado, e se conecta à enorme área do Parque Nacional (PARNA) Montanhas do

Tumucumaque. A Estação Ecológica do Jari, a Reserva Extrativista do Rio Cajari e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Rio Iratapuru ocupam boa parte do sul e sudoeste do Estado (DRUMMOND; DIAS; BRITO, 2008).

A proteção ambiental desse território, por décadas, inibiu a presença de grandes corporações, o desmatamento da região, a grilagem de terras e o avanço do Agronegócio, que hoje já é uma realidade. A expansão na produção de soja, aliada ao processo de regulamentação do repasse das terras federais para domínio do Estado, abre espaço para atrair novos investimentos como a produção de novas monoculturas e, conseqüentemente, a exportação para grandes mercados internacionais através do Porto do município de Santana.

Em relação a heterogeneidade produtiva, a Amazônia apresenta uma estrutura muito peculiar, com um elevado grau de complexidade, bem diferente de outras regiões do Brasil. As peculiaridades do campo produtivo são bem diversas, pois em um mesmo espaço, convivem de forma contraditória e conflitual, economias extrativistas tradicionais, com processo de trabalhos de tecnologias simples e atividades industriais com grandes empreendimentos e uso de tecnologias modernas. É uma complexidade que se materializa de forma contraditória: por um lado, temos a existência do agronegócio, com a soja em grande expansão em direção à floresta; as grandes fazendas que praticam a pecuária extensiva na criação de bovinos e bubalinos; a exploração da madeira; e as atividades de garimpo do ouro e diamantes. Por outro lado, temos reforma agrária popular e a agricultura familiar que envolve um grande número de pequenos agricultores, na garantia da subsistência, articuladas com base em relações familiares, compreendidos como expressão de espaços de luta na constituição de produtores por diferentes trajetórias (HAGE, 2005; CALDART et al, 2012).

Bertha Becker (2009), ao estudar o processo de ocupação territorial na Amazônia, identificou uma exploração de diversas formas, numa ação combinada de processos globais, nacionais e regionais, políticas contraditórias – ambiental e de desenvolvimento – que alteram o povoamento da região, expressando-se territorialmente no embate em três grandes padrões de uso da terra: a) reprodução do ciclo de exploração da madeira/expansão da agropecuária/deflorestamento; b) as experiências sustentáveis do extrativismo florestal e pesqueiro tradicional melhorados; b) agropecuária capitalizada. Esses processos constituem um jogo de forças que tem provocado mudanças estruturais na Amazônia: deflorestamento, desrespeito às diferenças sociais e ecológicas, desterritorialização das comunidades tradicionais; inchaço população – problema ambiental (favelas/palafitas); conflitos de terra, entre outros. Os processos de desmatamento afetam o ecossistema de toda a região, inclusive dos países que não fazem parte da Amazônia.

O processo de ocupação da Amazônia na atual conjuntura é o modo de produção capitalista que vai adentrando os espaços e silenciando os sujeitos a partir dos grandes projetos do capital. A grilagem de terras e a expansão da fronteira agropecuária são apontadas como as principais causas do aumento da destruição da floresta. A retirada de madeira e a exploração econômica descontrolada, juntamente com a mineração, são atividades que estão por trás das taxas de desmatamento crescentes em todos os nove países amazônicos. Há um conflito de interesses entre projetos conservacionistas e “desenvolvimentistas” configurando um processo de politização da natureza, desnaturalizando a questão ambiental, reconhecendo-se vários sujeitos com projetos diversos (BECKER, 2009, p. 31).

Em relação à heterogeneidade sociocultural, o crescimento populacional no território amapaense ocorrido de maneira desordenada no final do século XX provocou grande deslocamento das populações rurais para as principais cidades. Este fato histórico se tornou um grande problema de ordem estrutural e social para o governo local, decorrente da falta de políticas agrícolas mais consistente que garantissem a permanência do camponês nas áreas rurais. A ocupação territorial desordenada nos municípios de maior densidade demográfica criou um mercado de terras baseado na apropriação ilegal e especulação.

A Amazônia Amapaense constitui-se um espaço de disputa de diferentes grupos sociais e à livre apropriação por forças externas, principalmente em relação ao uso da terra. A constituição do povo amapaense é marcada pelos ditames do período colonial, de frentes extrativistas, da impulsion de desenvolvimento e urbanização, que incidem nas mudanças territoriais e interferências nos modos de vida, com peculiaridades abarcada por uma totalidade de luta em seus territórios, e que influenciam a cultura amapaense através da linguagem, culinária, e os modos de com(viver) com a floresta, terra e águas. Neste sentido, a formação identitária cultural da Amazônia Amapaense advém desde o processo de colonização repercutido na fusão e influência dos povos indígenas, imigrantes estrangeiros, comunidades tradicionais, tendo em suas raízes a presença marcante de sujeitos de ascendência africana e seus remanescentes, “em uma constituição histórica, social e cultural disseminada através dos modos de ser, de viver, das manifestações religiosas, danças e formas de organizar suas lutas contra a marginalização e subalternidade” (CUNHA, 2017, p. 97).

Em relação a ocupação da população rural nos municípios, é importante destacar que a política de reforma agrária no Amapá teve início em 1987 e intensificada a partir de 1995, como resposta às pressões dos movimentos sociais, sindicais e demais organizações. Neste período, constatou-se a ampliação dos assentamentos rurais em todo território, através das ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA),

implementadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com os dados levantados pelo INCRA, em 2016, o Amapá apresenta 54 assentamentos rurais, distribuídos pelos seus 16 municípios.

Em relação à promoção de políticas públicas voltadas a população rural é importante destacar o diálogo a ser estabelecido entre os movimentos sociais, organizações e instituições públicas para a construção de políticas específicas de Reforma Agrária no território amazônico, pela urgência de pensar alternativas para a superação do sistema de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e de expropriação da terra pelo grande latifúndio.

A distribuição fundiária não é somente um problema de ordem econômica, política e ambiental, mas também um problema social, pois amplia as desigualdades existentes na sociedade brasileira, com a concentração de terra e renda nas mãos de poucos. Para Molina (2003) a questão agrária no Brasil é estrutural, pois impossibilita o acesso à terra como meio de produção e impede as classes trabalhadoras rurais de terem acesso aos bens e direitos fundamentais, como alimentação, emprego, moradia e educação.

A Reforma Agrária Popular compõe um projeto de vida popular, embora protagonizado pelo povo do campo, faz parte do conjunto da classe trabalhadora na luta por direitos sociais, como educação, saúde, segurança alimentar e trabalho. O reencontro com a terra representa a reconstituição social do sujeito da agricultura camponesa. A luta pela terra é fundamento da luta maior que é base para pensar na transformação do sistema capitalista, em favor da igualdade social, que é bandeira histórica dos movimentos sociais camponeses. Sistema este, que provocou a expropriação do sujeito da terra através da propriedade privada, que beneficia os grandes empresários e especuladores de terra.

A ocupação da terra é a matriz organizativa do movimento de luta dos trabalhadores rurais que se recria na reconstrução das comunidades camponesas que assumem a agricultura camponesa com dimensão formadora da participação das pessoas em coletividade. A participação coletiva muda o jeito de ser das pessoas e aponta para a transformação das relações sociais, em cada comunidade, assentamento. Este é o projeto do movimento de Educação do Campo, que busca a recuperação de uma experiência ancestral de vida comunitária e que foi sendo sufocada por uma outra lógica individualista, passando a ser destrutível para a forma coletivas.

Este é um desafio para os povos da Amazônia, com vistas à construção das novas comunidades que vão se recompondo e que implica na superação da visão individualista que isolou a família, principalmente as comunidades tradicionais. É uma formulação de propósito de vida que deve ser construída com participação de todos os sujeitos

envolvidos no campo, contra a lógica de produção capitalista, que criou um novo modelo de controle econômico, que é o Agronegócio. Este enfrentamento só é possível a partir da formulação de políticas públicas pensadas com o coletivo de sujeitos camponeses.

Para Becker (2009) as políticas públicas são um conjunto de interesses compartilhados pela sociedade nacional em suas interações com o mundo, baseado em valores fundamentais historicamente construídos, como a conservação do meio ambiente, coexistência com a diversidade cultural, bem como, a territorialidade como um valor histórico de interesse nacional, seja na geopolítica, seja como estratégia de resistência sociais. Neste sentido, as políticas públicas na Amazônia passaram a refletir o interesse nacional em seus valores históricos atualizados pela incorporação de valores associados ao interesse do mercado, como cidadania, autonomia, sustentabilidade, desenvolvimento econômico, que se expressam em políticas sociais paralelas: desarticuladas e conflitantes, umas baseiam-se no favorecimento de novos investimentos de infraestrutura e outras estão diretamente direcionadas para as populações locais e de proteção ambiental.

É partir deste panorama amazônico que justificamos a utilização do termo “Amazônia Amapaense”, por entender que a Amazônia (GONÇALVES, 2001) ou múltiplas Amazônia (HAGE et al, 2020) nos seus espaços territoriais, apresentam características próprias, com suas histórias, valores, crenças e costumes. Numa lógica dialética, as múltiplas Amazônia, através de sua diversidade regional, é um fator que explica a diferença de posições, pela grande variedade de grupos humanos e atores – nativos e migrantes – que ressaltam a crescente importância atribuída às populações específicas em termos de etnia, raça, gênero, idade e cultura, particularmente aos grupos indígenas e remanescentes de quilombos, que hoje são reconhecidos como atores no cenário nacional, bem como, seringueiros, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, etc. A combinação entre esses diversos atores, por sua vez, é extremamente variada nas múltiplas Amazônia, gerando percepções diversas segundo a área pesquisada (BECKER, 2015).

### **Escola da Terra, das águas e das Florestas: a experiência do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade na formação do educador do campo**

A implementação do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, a partir do projeto pedagógico de curso “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, tem como perspectiva o atendimento às comunidades e escolas do campo nos seus diferentes territórios considerando a realidade amazônica, por meio de uma formação continuada que problematize as complexidades existentes nesses espaços através de uma prática educativa

crítica e politizada que instrumentalize o protagonismo e identidades do campo e no campo (REIS, MENDES e CUNHA 2017).

O Projeto de formação continuada foi pensada, portanto, a partir da diversidade ambiental, produtiva, cultural e territorial identificada no território amapaense, que no caso específico dos territórios rurais, se constitui pela “inter-relação entre **Terra, Água e Floresta** como referência na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, como campos de interação, resistências e lutas pela produção familiar na agricultura, na pesca e no extrativismo, e pelo lugar em que vivem” (HAGE et al, 2018, p. 124).

O Escola da Terra, das Águas e das Florestas foi pactuado pelo governo estadual, por meio da Secretaria de Educação, e executado no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC), como representante Estadual, articulado com os representantes das secretarias municipais de educação dos municípios de Macapá e Mazagão, tendo como instituição federal formadora, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em atendimento as orientações da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui o Programa Escola da Terra e a Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Escola da Terra, disciplinando o processo de execução e orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC para melhor condução da ação nos Estados e Municípios.

A UNIFAP, enquanto instituição formadora, desenvolveu o curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, com apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de educação do Amapá para atendimento de 200 educadores de escolas do campo da rede pública de ensino dos municípios de Macapá, Mazagão, Santana, Porto Grande, Tartarugalzinho, Ferreira Gomes, Pracuúba e Itaubal.

O Tempo Universidade (TU) na Amazônia Amapaense foi pautado no processo metodológico de reflexão, construção de conceitos e participação dos educadores por intermédio de oficinas e construção de percursos formativos que serviram como instrumentos imprescindíveis para o fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores que exercem suas atividades docentes nas salas de classes multisseriadas. As professoras formadoras da UNIFAP que participaram da pesquisa, narram como se deram suas participações no TU:

Foram 4 momentos de Tempo-Universidade, e dois intercalados de Tempo-Comunidade, porque no último encontro já gerou um evento com a participação dos professores cursistas. A gente tentava levar a mesma proposta para cada grupo, só que quando a gente aplica para uma realidade diferente, a gente tem que adaptar porque os sujeitos são diferentes, as perguntas são outras (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

A minha participação foi nesse sentido de ter participado da experiência que se desenvolveu no Pará e trazer um pouco dessa realidade para nós aqui no Amapá. Então foi nesse sentido de demonstrar um pouco como acontecia as ações de uma maneira mais metodológica, de uma maneira mais teórica, e dialogar junto com eles na estruturação dessa visualização de projeto, para que realmente pudesse trazer a realidade, as experiências desses professores da multissérie e a partir dessas experiências que a gente pensasse nas estratégias e fizesse essa inter-relação com a discussão maior da bandeira de luta da Educação do campo, mas também pudesse trabalhar de maneira interdisciplinar as áreas do conhecimento (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

O processo formativo pedagógico foi realizado no TU pelos profissionais da UNIFAP com formação continuada com carga horária de 120 horas distribuídas em três semanas de intensa formação, com disciplinas e conteúdos organizados em módulo-aula, através de atividades metodológicas diversas: palestras, oficinas, seminários, rodas de diálogos, produção de material pedagógico, elaboração de projetos de intervenção, diagnóstico da realidade local, relato de experiências, etc.

Para Hage (2018) o Programa Escola da Terra, conta com momentos coletivos de professores(as), pesquisadores(as), sujeitos do campo e representantes dos movimentos sociais. É uma etapa importante de exercício da coletividade para favorecer a diversidade no debate, como palestras, rodas de diálogos, seminários e oficinas, com temas que favoreçam a relação com a Educação do Campo, como: agroecologia, reforma Agrária, multisseriação, educação matemática, alfabetização e letramento, fechamento de escolas do campo, políticas públicas, conjuntura política e educacional brasileira, entre outros. É uma oportunidade que os professores cursistas têm no TU de (re)visitar os conceitos estudados ou não na graduação, com uma equipe formadora que tem uma forte ligação com as diretrizes propostas pela concepção de Educação do Campo.

Nesses encontros formativos, as áreas do conhecimento de Letramento/Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, contemplaram principalmente as questões teóricas e práticas específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esta era uma das estratégias apontada no projeto, de atender os professores das escolas campesinas que atuam em turmas com classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No primeiro módulo, abordou-se os fundamentos epistemológicos de cada área do conhecimento, em nos módulos seguintes, houve a socialização das práticas pesquisadas e experienciadas durante o Tempo Comunidade (TC), assim como, a produção de materiais didáticos-pedagógicos específicos para cada área.

Os módulos de formação desenvolvidos no TU oportunizaram aos educadores(as) do campo momentos de interatividade pedagógica, socialização de saberes e práticas, por

meio de metodologias educacionais específicas para as turmas com classes multisseriadas. Em relação a participação da Universidade no processo formativo do Escola da Terra, das Águas e das Florestas, destacamos os depoimentos da equipe de formação que evidenciam a importância do TU, a organização do curso de formação, as temáticas desenvolvidas, o envolvimento dos cursistas, a participação da Universidade e das secretarias de educação (municipal e estadual) nesse processo:

Para nós, na Universidade Federal do Amapá foi uma oportunidade muito rica. A gente conseguiu atender o nosso planejamento dentro dos princípios, das diretrizes do programa como um todo, principalmente na questão das áreas do conhecimento que é uma grande incógnita no Fundamental 1 [...] Então você preparar uma formação interdisciplinar por área do conhecimento, demanda profissionais que tenham esse perfil, que tenham essa formação, que tenham clareza epistêmica e também práxis (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

O destaque, é que muitos diretores participavam também, foi importante eles participarem, para eles saberem o que os professores estavam aplicando, trabalhando no momento dessa formação e o que ele poderia melhorar. (Amapari, coordenadora estadual do Escola da Terra/Amapá, 2021).

Em relação à avaliação dos professores participantes do curso de formação destacamos algumas falas:

Foi um curso que aprendi a olhar e ter uma visão diferenciada para as crianças nas escolas rurais. As dificuldades de acesso, muitas vezes a questão tecnológica, há outros tipos de ensino, outros tipos de lazer. A partir desse curso eu pude ampliar minha visão em relação à educação do campo. Nesse curso houve várias disciplinas, a parte teórica e também como aplicar atividades para as crianças do campo voltadas para a realidade delas, levando em consideração, a vivência, o local; dando importância ao dia a dia da criança. Levando a elas essa visão de que podem olhar para o campo, não como um lugar que não tem recurso, que não tem lazer, mas olhar para aquele ambiente natural (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

A formação continuada da Escola da Terra foi algo magnífico. Os professores, todos, estavam tão envolvidos. Eles nos prepararam para nos receber [...] Estavam por dentro da nossa vivência. Não foi só um momento de formar, de ler, de construir, foi um momento de ouvidoria. Eles puderam nos ouvir, eles tinham a paciência para ouvir nossas angústias. Então eu participei com tudo, “corpo, alma e espírito” dessa formação. E a experiência foi fantástica, maravilhosa, porque estava totalmente ligada à nossa prática pedagógica. Eles aproveitaram as nossas experiências e trouxeram teorias, experiências de outros profissionais de outros estados que puderam somar conosco [...] As temáticas de formação continuada, todas foram adequadas à realidade do campo (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Foi uma experiência muito boa, porque os professores eram incríveis realmente. Eles conseguiram passar para gente metodologias que eram desconhecidas para gente. Foi bem dinâmico, bem didático [...] são experiências totalmente diferentes. As temáticas foram todas bem relevantes. (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

Ao apresentarmos os depoimentos dos educadores/as do campo, destacamos o curso de aperfeiçoamento no TU como aspecto positivo do Programa Escola da Terra, que considerou os tempos e espaços de formação, organizados por módulo, como objetivo de atender diferentes sujeitos, de diferentes realidades. São educadores(as) que atuam em diferentes territórios – terra, água e florestas – e tiveram a oportunidade de levar e trazer na “bagagem” suas vivências, experiências, trajetórias de vidas, como forma de compartilhar saberes e práticas com outros educadores(as), formadores(as), gestores(as). Foi um momento que marcou a saída de muitos professores de um isolamento, de um trabalho muitas vezes solitário, sem apoio pedagógico e administrativo nas escolas, para encontrar na formação continuada um momento de partilha, de acolhimento, de escuta, de socialização.

A gestão colegiada foi um dos pontos estruturantes para a construção do projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, e conseqüentemente a realização curso de formação no Tempo Universidade. O número expressivo dos sujeitos formadores e cursistas com diferentes formações e atuações, que poderia ser um grande entrave na condução de um trabalho coletivo, pelo contrário, foi um dos pontos favoráveis para a construção e execução do projeto. Esse processo de gestão colegiada na condução do Escola da Terra, buscou respeitar a inserção de pessoas de diferentes territórios (água, terra, floresta) e possibilitou condições concretas para que as atividades fossem realizadas de forma organizada, consistente e de forma participativa. A metodologia utilizada permitiu a participação individual, em pequenos grupos e de grupos maiores, possibilitando um ambiente criativo, multicultural, inclusivo e colaborativo.

O Programa Escola da Terra ao trabalhar com a alternância pedagógica entre o TU e o TC teve um papel importante na formação dos professores de escolas do campo a partir de uma proposta metodológica que possibilitasse uma reflexão sobre a prática pedagógica, favorecendo uma intervenção mais próxima da realidade e estimulando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. sem necessariamente que o professor tivesse que se distanciar de seu trabalho por um período longo de tempo. É neste período formativo que os professores buscam relacionar a aprendizagem construída no TU com a realidade de cada território amazônico, constituindo-se como um importante espaço de articulação e consolidação de “velhos” e “novos” conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes.

Sobre a alternância pedagógica, utilizada como proposta metodológica de formação no Programa Escola da Terra, o coordenador Tumucumaque comenta:

Então a gente desenvolveu a alternância dos tempos e espaços e foi também uma opção que trouxe muita riqueza para execução da proposta, porque quando eles [professores] voltaram para etapa subsequente, os trabalhos deles eram muito ricos, eram coisas que tinham brotado do aprofundamento teórico que eles tinham realizado e da experimentação prática que tinham vivenciado no seu cotidiano do trabalho. Então essa opção da Alternância Pedagógica, possibilitou uma riqueza na questão da formação que a gente avaliou como muito positivo, muito fundamental para atingir os objetivos de ofertar uma educação qualificada pra esses sujeitos (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Para Hage *et al* (2018) essa articulação entre tempos e espaços formativos através da Alternância Pedagógica cultiva um vínculo permanente entre os conhecimentos que a ciência produz e as questões contemporâneas que envolvem a vida e o trabalho dos sujeitos do campo, centrando o processo pedagógico no princípio da práxis, ao articular teoria e prática. Ou seja, é preciso compreender que a realidade pode ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada.

A alternância pedagógica é uma importante estratégia teórico-metodológica, fundamentando-se no reconhecimento de tempos e espaços formativos dos sujeitos que vivem no campo, apresentando contribuições específicas para os cursos de formação de educadores e educadores do campo (Escola da Terra, Licenciaturas em Educação do Campo, PRONERA), na medida em que Oportuniza aos trabalhadores rurais, e neste caso aos educadores que atuam nas escolas do campo e quilombola, a continuidade de sua escolarização, sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar nas comunidades e escolas rurais, além de favorecer o “diálogo entre os conteúdos trabalhados no universo acadêmico e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo, articulando as condições de vida e trabalho no campo aos processos educativos destes sujeitos” (HAGE et al, 2018, p. 122).

A organização da formação continuada “Escola da Terra, das Águas e das Florestas realizada através da alternância pedagógica com módulos em tempos e espaços diferenciados, criou condições para o desenvolvimento de um processo formativo que possibilitasse o diálogo com a experiência numa perspectiva dialética, promovendo a interação entre diferentes realidades vivenciadas pelos professores cursistas, tanto no TU como no TC, através de estratégias de troca de experiência e socialização das atividades desenvolvidas pelos professores em suas respectivas turmas.

O TC contemplou momentos de formação coletiva, orientação e socialização de projetos de intervenção, bem como momentos de acompanhamento pedagógico nas escolas do campo. Este momento foi mediado pela equipe de professores formadores, coordenação do programa e tutores selecionados para acompanhar os cursistas em cada município, e de acordo

com uma organização própria. Este acompanhamento pedagógico é um importante elo entre a universidade, secretarias de educação (estadual e municipal) e escolas campesinas e quilombolas, como forma de conhecer cada território: a biodiversidade, a florestas, seus rios e afluentes, a natureza e seus modos de subsistência; cada comunidade: seu povo, sua cultura, seus costumes e tradições; e seus alunos: experiências, vivências e saberes.

Assim, no TC foi realizado o acompanhamento do projeto de ação/intervenção elaborado e desenvolvido pelos professores cursistas e orientados pelos coordenadores, professores formadores e tutores, através de visitas *in loco* nas escolas campesinas e quilombolas nos municípios de Macapá, Itaubal, Santana, Mazagão, Porto Grande, Ferreira Gomes, Tartarugalzinho e Pracuúba.

A elaboração de um “Projeto Vivencial” ou “Projeto de Intervenção Pedagógica” como atividade integradora, foi uma das metodologias utilizadas pelos formadores e cursistas como ação docente que buscasse articular os conhecimentos teóricos e práticos apropriados durante a curso de formação. Na realização do projeto de intervenção no TC, que se deu nos espaços escolares da realidade campesina, houve o acompanhamento pedagógico e da gestão do programa por intermédio dos tutores nos respectivos municípios e escolas contempladas no programa. Todos os projetos foram apresentados em um Seminário Estadual como espaço de debate, reflexão e socialização de experiências. Sobre esta proposta a equipe gestora do programa esclarece:

Eles podiam colocar em comum aquilo que tinham estudado e aprofundado no seu Tempo-Comunidade. Fazia uma aprofundada da teorização voltando todos os assessores a abordar cada um na sua área do conhecimento e um novo tema de casa para que a rapaziada pudesse desenvolver no Tempo-Comunidade. A gente conseguiu trabalhar pesquisa, conseguiu trabalhar projetos de experimentação nas escolas e nas comunidades. E aí fizemos uma primeira socialização ainda no final do primeiro semestre, um seminário que foi apenas do Escola da Terra (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Um outro ponto que eu achei importante também, foi de finalizar com um projeto, esse projeto de acordo com a localidade – exemplo: projeto fazendo horta - o conhecimento sendo trabalhado dentro do plantio, agregando o conhecimento do fazer da vida diária do aluno, que ele vive na sua comunidade com um conhecimento que está ali, a forma do plantio, a questão do açaí, agregando e fortalecendo a escola (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Os tutores e coordenadores realizaram visitas às escolas do campo e quilombolas com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores cursistas, conhecer a realidade de cada comunidade e das turmas multisseriadas e colaborar na articulação e realização das atividades propostas pelos formadores e pela gestão do programa, bem como aquelas construídas coletivamente no TU.

Eis, portanto, o sentido mais ampliado da formação continuada: o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos, tematiza sua prática, ou seja, faz que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão e ação. Esta foi uma das intenções de se construir um projeto de intervenção para as escolas com classes multisseriadas a ser desenvolvido pelos professores cursistas no Tempo Comunidade, em que se buscou diversificar as temáticas: projeto de leitura, sustentabilidade, história e memória da comunidade, etnomatemática, valorização dos produtos naturais da região, preservação do meio ambiente, agroecologia, horta sustentável, entre outros. As professoras-tutoras e formadoras relatam suas experiências no acompanhamento dos professores cursistas ao elaborarem seus projetos:

O curso teve a formação com várias temáticas, e no Tempo Comunidade foram desenvolvidas essas temáticas, principalmente com os seus projetos. Cada escola desenvolvia um projeto voltado para a sustentabilidade, várias escolas que eu acompanhei criaram sua própria horta familiar, onde teve a participação da comunidade também e foi um retorno que eles tiveram dessa formação (Matapi, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Os professores se identificaram bastante na elaboração de um projeto sustentável, onde foi desenvolvido no Tempo Comunidade. Eles acreditavam que por meio do desenvolvimento desse projeto seria possível aumentar o rendimento escolar dos alunos, o que facilitou o trabalho através da interdisciplinaridade, junto a formação que estava sendo apresentada. Para eles, naquele momento foi muito importante, para os professores estarem com eles, mostrar uma nova prática em sala de aula. Contribuiu para que o dia-dia e a aprendizagem dos alunos fossem significativos diante dos temas trabalhados, o que ajudaram na construção de um programa, de uma atividade sustentável para o Tempo-Comunidade (Iratapuru, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Em outro momento a gente fez a integração da Matemática com o projeto mais coletivo, porque eles tiveram umas atividades a desenvolver no Tempo Comunidade. Eles tinham que fazer um projeto que resultasse numa proposta interessante para a escola, para ser usado com os alunos. Uns fizeram hortas e outras questões, e a gente trabalhou os conhecimentos matemáticos que eram necessários para o projeto, como por exemplo, no caso da horta precisavam fazer as medições, precisavam ver a quantidade de material que iriam utilizar, tudo aquilo que se pudessem aproveitar na produção do projeto e que pudessem levar isso para o trabalho com os alunos. Eu não levei muita coisa pronta, eu construí junto com eles. Isso que pode ter sido o interessante, porque quando a gente constrói, a gente também discute teoricamente. (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Alguns professores cursistas de escolas multisseriadas também deixam registrados suas experiências no Tempo Comunidade:

Sempre tinham tarefas a serem cumpridas no Tempo-Comunidade com as crianças. Os professores formadores provocavam, e tinham tarefas para serem cumpridas no Tempo-Comunidade. Quando a gente voltava

tinha a socialização. Eram divididos por grupos, os professores utilizavam essa metodologia. E os grupos eram de escolas da proximidade. A escolas que tinham proximidade formavam os grupos e aplicavam as tarefas e depois que voltavam, socializavam [...] Nós elaboramos o projeto “Açaí”. Mas isso não foi porque nós quisemos, porque escolhemos o projeto. Nós fizemos uma pesquisa, e na pesquisa a gente observou que era comum nas comunidades envolvidas “o açaí”. Todos tomavam o açaí, muitos estudantes e pais de estudantes viviam, seja da extração, seja da venda do próprio líquido, então desenvolvemos esse projeto assim. (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021)

As temáticas eram voltadas para a realidade deles. Teve a parte onde a gente trabalhou o projeto horta, com a reciclagem que a gente pudesse envolver as crianças da comunidade. A partir dali colocar esse projeto em prática com eles. O Tempo-Comunidade foi uma das atividades que mais marcou, porque nós fomos pra prática com as crianças na escola. Fizemos registros com eles, foi uma empolgação toda, mexendo com terra, com adubo, plantinhas. Foi a temática que eu mais gostei (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

A gente trabalhou o Projeto “Eu e minha comunidade”. Nós buscamos pessoas antigas da comunidade, para contar a história da comunidade; onde a escola está inserida. Fizemos com que a criança pudesse desenhar o seu caminho, o seu trajeto até a escola. Mostrou o que o pai dela fazia, se era pescador, agricultor. Enfim, a gente buscou essa inovação para dentro da escola. Então foi muito bom, porque a comunidade participou, os pais participaram. Foi muito interessante. As crianças gostaram muito, porque mostrou a realidade de cada pai, das famílias ribeirinhas, o local onde moram, as palafitas. A gente buscou trabalhar o tipo de moradia de acordo com a nossa realidade. Também trabalhamos a parte ambiental, sobre a conservação do rio. Foi muito gratificante. (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Os projetos vivenciais propostos no TC, se configuram em um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do próprio processo de formação continuada de educadores e educadoras do campo, na medida em que são construídos coletivamente, como forma de revisitar o fazer pedagógico e propor novas mudanças, de forma consciente e crítica. Ao fazer esta reflexão crítica, o educador do campo tem a capacidade de criar conhecimentos alternativos a partir de suas vivências que podemos chamar de “práxis humana transformadora”, definida por Gramsci, como uma nova concepção de pensamento, uma nova filosofia, “dialética nova”, como princípio do conhecimento e instrumento de ação, “atividade concreta, histórica, fundada em relações abertas, dinâmica dialéticas do homem com a natureza, da vontade humana com as estruturas econômicas, dos projetos políticas com as cristalizações culturais” (SEMERARO, 2006, p. 33). Esta foi a intenção das propostas apresentadas pelos professores, de reconhecer a diversidade cultural, os diferentes saberes e suas contradições, propondo alternativas para superar o paradigma seriado urbanocêntrico, que uniformiza, segrega e exclui. Ao invés disso, é possível oportunizar aos estudantes camponeses, através de propostas pedagógicas inclusivas e criativas, um espaço de aprendizagem em que possam valorizar suas experiências, vivências, histórias, memórias, cultura e seu próprio território.

A autonomia da Universidade e das secretarias de educação (municipal e estadual) na construção do projeto de formação com a característica amazônica, buscou superar a visão de uma política educacional de “pacote educacional” pronto, como ocorreu com o Escola Ativa, que uniformizou o processo de formação continuada em todo o território nacional, com guias de aprendizagem e kits pedagógicos. Do ponto de vista político-pedagógico, o programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, ao longo de toda sua execução, está fundado na concepção de Educação do Campo pautado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e suas Diretrizes Complementares, que envolveu e ouviu os sujeitos, numa articulação com os órgãos governamentais (universidades, secretarias) e as experiências acumuladas dos movimentos sociais e sindicais, através da participação do Comitê Estadual de Educação do Campo no Amapá.

Algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores, formadores, tutores e professores cursistas, como hospedagem, transporte, descentralização de recurso, não impediram que a programação prevista Projeto Escola da Terra, das águas e das florestas (Seminários, Tempo Universidade, Tempo Comunidade, projetos vivenciais, socialização de experiências, etc.) fosse realizada com a presença marcante dos educadores e educadoras do campo dos diferentes territórios.

Entendemos que toda política pública ao longo de sua construção, como é o caso do Escola da Terra, tem seus percalços e dificuldades, e somente quando há um processo contínuo de avaliação/autoavaliação consciente e crítica, por parte dos gestores, educadores, instituições e movimentos sociais que essas políticas buscam se afirmar com uma política pública permanente ou então sua descontinuidade, seja como iniciativa governamental, ou como iniciativa dos próprios movimentos sociais e instituições de formação.

## Conclusões

O Programa Escola da Terra, como política de formação docente de escolas com classes multisseriadas e quilombolas, através da alternância pedagógica, representa no território amapaense, um projeto ainda em construção, que deu um primeiro passo, com a oferta de uma primeira edição em 2018 e 2019, recebendo uma avaliação muito positiva dos gestores, formadores, tutores e professores cursistas, mas que ainda precisa se solidificar como uma política de continuidade, principalmente por não ter alcançado todos os professores das redes de ensino municipal e estadual que atuam nas escolas do campo.

O envolvimento entre professores cursistas, tutores e formadores no desenvolvimento das atividades do Escola da Terra marcou uma relação de reciprocidade, diálogo e respeito,

que foi sendo construída através da Alternância Pedagógica ao longo da programação do Escola da Terra, com destaque aos encontros realizados na própria escola, como forma de conhecer a realidade de cada território, identificar as dificuldades inerentes ao processo educativo das turmas multisseriadas e colaborar na mediação para a construção dos projetos vivenciais realizados no Tempo Comunidade.

Nessa tessitura, a formação continuada de educadores/educadoras a partir do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, das Águas e das Florestas no âmbito da UNIFAP, é parte construtiva e fundamental para a formação humana, social e cultural. As experiências dos diferentes sujeitos, nos diferentes territórios das Amazônias, foram ricas e produtivas, constituindo-se como fio condutor da formação nas diferentes áreas do conhecimento (linguagem, alfabetização, matemática, ciências naturais, história, agroecologia, entre outras), tendo um papel decisivo na discussão das categorias educação do campo, território, diversidade e heterogeneidade com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas com turmas multisseriadas que não possuem formação na área (MENDES; SILVA e REIS, 2020).

Como reforça Hage et al (2018), a política de formação de professores de escolas do campo através do Escola da Terra precisa e deve se articular, de forma orgânica, às ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino (federal, municipal, estadual e distrital) e do MEC, numa direção em que os ditos referenciais teórico-metodológicos sinalizam a necessidade de estratégias que garantam políticas públicas específicas, consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva. Além desses atores destacados, há necessidade do envolvimento – articulação e participação – de outros atores e meios sociais, como associações de pesquisa, de comunicação social, movimentos sociais e entidades sindicais ligadas à área educacional, bem como, a participação coletiva dos professores e suas representações em todas as fases do processo.

## Referências

ARROYO, M. G. *et al. Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECKER, B. K. *Amazônia: geopolítica na vida do III milênio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BECKER, B. K. *As Amazônias de Bertha K. Becker: ensaios sobre a geografia e sociedade na região amazônica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

CALDART, R. S. *et al.* (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

CUNHA, S. R. *Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia*. (2017). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará: Belém -PA, 2017.

DRUMMOND, J. A.; DIAS, T. C. A.; BRITO, D. M. C. *Atlas das Unidades de Conservação do Estado do Amapá*. Macapá: MMA/IBAMA-AP; GEA/SEMA, 2008. Disponível em: [https://www.mpap.mp.br/images/Atlas\\_das\\_Unidades\\_de\\_Conserva%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://www.mpap.mp.br/images/Atlas_das_Unidades_de_Conserva%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em: 26 jun. 2021.

GONÇALVES, C. W. P. *Amazônia, Amazônias*. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

HAGE, S. M. (org.) *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. et al (orgs). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAGE, S. M. et al. Formação em Alternância na Pós-graduação: pautando o currículo e a formação de professores nas Amazônias. *Revista Humanidades e Inovação* v. 7, n. 15, 2020. p. 352 – 357.

MENDES, D. M.; SILVA, E. C.; REIS, M. Cartografia Social como metodologia para formação de professores do campo: uma experiência a partir do Arquipélago do Bailique. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Vol. 17, n. 48, p. 362-382, 2020.

MOLINA, M. C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

REIS, M.; MENDES, D. M.; CUNHA, S. R. *Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas*. Macapá-AP: Universidade Federal do Amapá, 2017. [mimeo]

SEMERARO, G. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.