

Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônia Paraense e Amazonense

Curriculum and the pedagogical political project of rural, water and forest schools: reflections with the territorialities of the Amazon

 Edilson da Costa Albarado *
Dayana Viviany Silva de Souza Russo **
Salomão Antônio Mufarrej Hage ***

Recebido em: 12 abr. 2022
Aprovado em: 16 maio 2022

Resumo: Este artigo tem sua origem nas vivências, estudos e pesquisas realizadas sobre o currículo e o projeto político pedagógico das escolas públicas do campo, das águas e das florestas nas Amazônia paraense e amazonense, construídos em diálogo com os saberes e lutas dos movimentos sociais dos povos desses territórios. O objetivo é pautar a construção do currículo e do projeto político pedagógico que valorizem e reconheçam os saberes que produzem as resistências e r-existências dos povos tradicionais e camponeses. Partimos dos seguintes questionamentos: como as escolas dos territórios do campo podem transgredir ao modelo urbanocêntrico de ensino? Como superar a organização do currículo deslocada da realidade do campo? Como construir o projeto político pedagógico sintonizado com as múltiplas identidades, culturas, trabalhos e histórias dos povos do campo? Trata-se de uma reflexão crítica, de caráter qualitativo, referenciada com a teoria de Paulo Freire, que envolve a denúncia e o anúncio, por uma educação pública do campo construída coletivamente por todos que constituem a escola e que buscam a efetivação de uma proposta pedagógica sintonizada com a vida e a existência dos povos do campo, das águas e das florestas das amazônias.

Palavras-Chave: Currículo. Diálogos de Saberes. Educação do Campo. Amazônia.

Abstract: This article has its origins in the experiences, studies and research carried out on the curriculum and the political pedagogical project of public schools in rural areas, waters and forests in different parts of the Amazon, built in dialogue with the knowledge and struggles of social movements of the peoples of these territories. The objective is to guide the construction of a curriculum and a pedagogical political project that value and recognize thps knowledge and encourage the resistance and r-existence of traditional peoples and peasants. We start from the following questions: how can schools in rural territories transgress the urban-centric teaching model? How to overcome the organization of the curriculum displaced from the reality of the rural communities? How to build the pedagogical political project in tune with the multiple identities, cultures, works and histories of rural populations? It is a critical reflection, of a qualitative nature, based on the theory of Paulo Freire, which involves the denunciation and the announcement on behalf of a public education for rural areas, collectively constructed by all who constitute the school and who seek to carry out a pedagogical proposal attuned to the life and existence of the people of rural areas, of the waters and of the forests of the Amazon.

Keywords: Curriculum. Knowledge dialogues. Field Education. Amazons.

* Edilson da Costa Albarado é doutorando em Educação no PPGED/UFGA (Bolsista CAPES). Contato: edilsonalbarado@gmail.com
** Dayana Viviany Silva de Souza Russo é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Professora na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ICIBE/campus Belém. Contato:dayana.souza@ufra.edu.br
*** Salomão Antônio Mufarrej Hage é doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – 2000. Professor Classe D Associado Nível III da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (FAEDI ICEDI UFPA). Contato: salomao.hage@yahoo.com.br

Introdução

Este texto compartilha reflexões inspiradas nos fundamentos teóricos do educador Paulo Freire (1987, 2000, 2005, 2019) e articuladas às vivências, estudos, e militância que propõem a efetivação do Currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) construídos coletivamente e vinculados às múltiplas dimensões dos territórios amazônicos paraense e amazonense, onde estão localizadas as escolas públicas do campo, das águas e das florestas.

O diálogo sobre Currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como sobre as práticas pedagógicas específicas para a Educação do Campo, vem sendo pautado no âmbito do movimento em que os trabalhadores e as trabalhadoras rurais reivindicam uma Educação Básica do Campo (ARROYO *et al.*, 2004). Algumas principais demandas nesse sentido são o direito de atuar na organização das escolas e de pensar suas estruturas e os princípios da inclusão, democracia, igualdade, através de ações pedagógicas que não corroborem com a exclusão motivada pelo próprio sistema que se diz educativo e que promove evasão, analfabetismo e desistência de populações rurais ao contrariar princípios garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, tais como: a vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais; o respeito à diversidade étnico-racial; e o respeito à diversidade humana.

A partir das questões: como as escolas dos territórios do campo podem transgredir ao modelo urbanocêntrico de ensino? Como superar a organização do currículo deslocada da realidade do campo? Como construir o projeto político pedagógico sintonizado com as múltiplas identidades, culturas, trabalhos, histórias e territórios dos povos do campo? Tem-se percebido que as políticas educacionais nas Amazônias estão deslocadas da realidade dos povos do campo, das águas e das florestas (PORTO-GONÇALVES, 2008), e contribuem para negar e silenciar os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, fonte de *r-existência* dos povos originários e tradicionais que vivem nesses territórios.

O currículo que os povos do campo, das águas e das florestas almejam precisa estar sintonizado com seus viveres e conviveres, com a ética, solidariedade, partilha e tudo que contribua com a formação para o trabalho e para a cidadania. Como diz Sacristán (2013), o currículo escolar é mais que um aglomerado de conteúdos prescritos, padronizado, e no caso da escola do campo precisa atender às especificidades e à realidade de quem vive nos territórios e comunidades onde a escola se insere.

É urgente, portanto, pensar num currículo com as escolas do campo, das águas e das florestas que supere os pilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quais sejam: a fragmentação, a hierarquização

e a padronização; e que seja construído por meio de uma ação coletiva referenciada com uma concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na dialogicidade e na gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar. Ação essa que oportunize reinventar os princípios e pressupostos da perspectiva emancipadora de Paulo Freire, que nos conduz por caminhos dialógicos como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos e participativos (SAUL; SILVA, 2009).

Em meio a essas intencionalidades, o presente texto, a partir de uma abordagem qualitativa, afirma a luta por uma educação pública do campo, das águas e da floresta que esteja associada aos modos de vida e de *r-existência* (PORTO-GONÇALVES, 2008). dos povos amazônidas dos Estados do Pará e do Amazonas, territórios esses onde vivem, pesquisam e atuam os autores desse artigo e que são marcados pela diversidade socio-cultural de povos camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, assentados, extrativistas, que vivem e produzem esses territórios.

Por um currículo e projeto político pedagógico próprios das escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas

Os povos do campo, das águas e das florestas têm direito a uma educação escolar diferenciada, própria, garantida pelo Estado nas suas diferentes esferas: federal, estadual e municipal. Depreende-se com isso que a proposta pedagógica, o currículo e as metodologias utilizadas no ensino não podem ser as mesmas das escolas urbanas, pois conforme o parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

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

Consoante a isso, o princípio do Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ratifica a afirmação anterior, estabelecendo como princípio a:

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010).

Estes dois documentos legais, entre outros marcos importantes da Educação do Campo, asseguram o que o Movimento da Educação do Campo vem afirmando ao longo de mais de duas décadas, a saber: que a educação dos povos do campo precisa ser diferenciada, para reconhecer e valorizar toda a sua diversidade dos modos de vida dos povos dos territórios do campo, das águas e das florestas do nosso país, tornando possível uma outra historiografia educacional, mais atenta à diversidade e construída com os sujeitos desses territórios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 estabelece no Art. 28 que “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Essa especificidade é ratificada nos incisos I, II, e III, que abordam que aos camponeses e aos povos e comunidades tradicionais devem ser assegurados organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural (BRASIL, 1996). Além disso, existem outros decretos e resoluções que reconhecem a Educação do Campo como política de estado, assim como existem inúmeros estudos e pesquisas que apresentam a necessidade de ampliação de novos referenciais teórico-metodológicos que contribuam para o cumprimento do que está estabelecido nessas legislações.

Um currículo diferenciado vinculado ao projeto político pedagógico, elaborado coletivamente com a participação de todos os seguimentos da escola e com as lideranças das comunidades e territórios onde a escola está inserida se faz necessário, para que os conhecimentos científicos, das várias áreas do conhecimento, dialoguem com os conhecimentos que os estudantes possuem, adquiridos com a produção de sua existência em suas comunidades e territórios.

Pensar currículos a partir dos saberes da experiência, do lugar, da cultura amazônica significa dialogar com conhecimentos vivos, do trabalho, do meio ambiente, das vivências comunitárias, das organizações e mobilizações sociais, da linguagem, da estética, do protagonismo que ensina a pensar e a interrogar o que é apresentado como homogêneo, legítimo, único e verdadeiro. Significa pensar a partir da diversidade, da ecologia de saberes, da heterogeneidade (VASCONCELOS; ALBARADO, 2021, p. 10).

Esse currículo diferenciado e a proposta pedagógica das escolas do campo devem se fundamentar com uma perspectiva crítica, transformadora e dialógica, em que a escuta sensível, de inspiração freireana, contribua com a incorporação desses saberes oriundos da existência dos povos que vivem nos territórios onde as escolas estão inseridas – entendendo-se, além disso,

que a incorporação dos saberes no currículo não pode ser como um apêndice, mas como conteúdo base a ser ensinado e aprendido na escola e fora dela, numa perspectiva crítico-transformadora.

Quando tomamos como referência o conceito de currículo de Sacristán (2013), passamos a entender que todos os elementos incluídos na citação anterior de Vasconcelos e Albarado (2021) constituem o currículo, a medida que podem ser ensinados e aprendidos. Em outras palavras, “(...) o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Neste conceito é possível reconhecer o poder que o currículo tem de definir o que pode ou não ser ensinado aos sujeitos do campo e da cidade – por isso, segundo Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa.

No Brasil, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os sujeitos do campo, das águas e das florestas, assim como dos coletivos que integram a pluriversidade de identidades e territorialidades existentes na sociedade brasileira, são os que mais perdem, uma vez que os currículos das escolas passam a assumir um caráter cada vez mais homogêneo, padronizado, urbanocêntrico e mercadocêntrico, que termina por fortalecer o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SILVA, 2016).

Os sujeitos do campo, das águas e das florestas são agentes da práxis curricular, e sua curiosidade sobre a realidade vivida, com a produção de seus saberes e epistemologias, é fundante nos processos de construção da proposta curricular das escolas do campo, assim como para a elaboração do seu PPP. Esses documentos devem reconhecer as classes subalternizadas, oprimidas, exploradas, problematizando essas situações injustas como referência político epistemológica, e selecionando os conteúdos escolares com criticidade, promovendo a dialogicidade no âmbito do processo de ensino-aprendizagem com os saberes dos povos tradicionais e camponeses, perpassando por um planejamento curricular que os transforme e, por conseguinte, transforme a realidade vivida (SAUL; SILVA, 2009). Como Freire (2000, p. 17) afirmava, “Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo”. Assim, é fundamental a construção de uma escola pública do campo, de caráter popular e democrática, que se afine com os princípios do Movimento da Educação do Campo.

Para Veiga (2002), a construção democrática da escola passa pela elaboração coletiva e colaborativa do Projeto Político Pedagógico (PPP). É por essa forma de construí-lo que será possível romper com as relações competitivas, corporativas, autoritárias e individuais, e romper também com a rotina que se cria no processo de ensino na sala de aula. Isso é possível, de acordo com

Gadotti (1997), quando o projeto pedagógico da escola é também político. No entanto, para dar ênfase à importância política desse projeto educativo dentro do pedagógico, é necessário entender que a educação não é neutra, está a serviço de uns e de outros, a educação é política.

Nesse processo, o PPP é um documento importante, alinhado ao currículo escolar, e que não pode faltar na escola; é obrigatório que todas as escolas da cidade e do campo tenham o seu projeto, pois é neste que será explicitado os rumos, a direção, a concepção de educação e as finalidades formativas da escola, o que almeja-se para os estudantes que chegam às escolas, e isto deve ser uma ação com objetivo e sentido explícito elaborado coletivamente, envolvendo escola e os sujeitos das comunidades e territórios onde as escolas se inserem e intervêm.

Entende-se que o PPP é um documento escolar no qual deve constar os horizontes de sentido da educação e formação da escola, bem como o que a escola pretende desenvolver para alcançar seus objetivos e finalidades. Este documento, segundo Veiga (2002, p. 15) não “ (...) visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido”. Nesse caso, os sujeitos do campo têm sido protagonistas e têm criado, a partir de diferentes contextos, outros projetos com outras pedagogias, como identifica Arroyo (2014), pedagogias do movimento, da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da história, da alternância, dentre outras (CALDART, 2001).

Para Gadotti (1997), o PPP propõe rupturas com o presente e lança promessas para o futuro, quando se projeta algo que rompe com um estado confortável e se arrisca em uma travessia de rio amazônico, por exemplo, que pode começar com instabilidade, mas que almeja a estabilidade. Da mesma forma, deve-se buscar visitar permanentemente o projeto que existe na escola e reelaborá-lo, melhorando-o no entendimento de que a sociedade muda, o mundo muda e se transforma, logo o PPP também vai precisar acompanhar essas mudanças, sem se distanciar dos princípios, objetivos e concepção da escola, construídos coletivamente.

Por esse motivo é que um projeto é político e pedagógico – ou seja, ele tem a intenção política de formar sujeitos críticos e reflexivos, com autonomia política e pedagógica, e emancipados. Faz parte de um processo democrático de tomada de decisão coletiva que organiza o trabalho pedagógico e enfrenta os conflitos, as relações de competitividade, corporativismo, autoritarismo, a fragmentação do trabalho, enfim, organiza a proposta da escola considerando a sua realidade e sujeitos que dela participam.

Outrossim, o PPP das escolas do campo, das águas e das florestas deve ser construído na unidade escolar,

envolvendo todos os sujeitos da escola, inclusive, os pais e responsáveis e a própria comunidade onde a escola está inserida. Esse envolvimento da comunidade escolar em todo o processo é indispensável, segundo Veiga (2002) e Gadotti (1997).

A partir dos estudos de Veiga (2002) e Gadotti (1997), alguns elementos básicos são importantes de constarem no PPP da escola, tais como: a finalidade da escola; sua estrutura organizacional; o currículo; os tempos escolares; o processo de decisão; as relações de trabalho; e a avaliação. Esses são os elementos que serão melhor abordados adiante, e que podem ser ressignificados e elaborados conforme as necessidades de cada escola. Por isso, não se pode ter um PPP padrão, de perspectiva hegemônica para todas as escolas, nem mesmo um PPP para todas as escolas da cidade e outro para todas as escolas do campo. O PPP é próprio de cada escola, deve ser elaborado coletivamente e deve prever um prazo para sua revisitação e reelaboração se o coletivo considerar necessário ou se o contexto exigir. A construção coletiva do PPP gera um sentimento de pertença individual e coletiva nas pessoas que participam, pois se veem no projeto e vão querer acompanhar e apoiar as suas ações.

Em nosso entendimento, compreender os elementos que devem integrar o PPP das escolas do campo, das águas e das florestas é fundamental para colocá-lo em prática e para orientar propostas futuras.

A **finalidade**, por exemplo, encontra-se na legislação, nas culturas, na política, no social e na formação profissional. No caso das escolas do campo, das águas e das florestas ampara-se com a legislação vigente para estabelecer as finalidades da Educação do Campo – em outras palavras, o que a escola pretende e o que deseja para a educação e formação dos estudantes nos territórios onde as escolas estão inseridas: comunidade, município, estado e país. Assim sendo, como as escolas do campo, das águas e das florestas pretendem educar culturalmente os estudantes para uma melhor compreensão da sociedade a partir de sua realidade local? Como essas escolas pretendem atingir as suas finalidades pedagógicas, políticas e sociais? Como pretendem possibilitar a compreensão do papel do trabalho na formação profissional dos estudantes? São questões que podem orientar a elaboração das finalidades das escolas do campo, das águas e das florestas.

A **estrutura organizacional** corresponde à estrutura pedagógica da escola, o tipo de gestão que ela tem e que deseja ter, ou melhor, o que queremos e precisamos mudar na escola? Quem são os sujeitos e coletivos que integram a escola? Quais funções educativas são ou devem ser predominantes na escola? Como se constitui o poder e distribuição do poder na escola? Quais são os fundamentos e acordos regimentais da escola?

Essas questões são importantes e podem surgir outras por meio do diálogo que deve ser estabelecido com os povos do campo, das águas e das florestas.

O **currículo**, por sua vez, é entendido como uma construção social que pauta o conhecimento que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, em meio às relações de poder e os conflitos existentes, com sua ideologia, capaz de identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que as classes dominantes utilizam para a manutenção de privilégios de uma minoria, e de se contrapor a esse currículo com conteúdos que expressem a produção da vida e existência dos povos do campo, das águas e das florestas. Nesse caso, tanto as escolas como os professores do campo precisam ter como referência a realidade para que o objeto do conhecimento tenha afinidade com os sujeitos e estes possam problematizar e intervir em seu contexto social (VASCONCELLOS, 1997).

Assumir este entendimento representa uma forma de desconstruir a escola alienante, combater currículos fragmentados, deslocados da realidade e distantes das vidas dos sujeitos do campo das águas e das florestas, como ocorre com as propostas restritas à BNCC. O que se pretende é fortalecer uma proposta educacional emancipadora, dialética, contrária ao paradigma rural racionalista.

O **tempo escolar** também se constitui como um elemento fundamental da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, das águas e das florestas, que exige a definição de um calendário escolar diferenciado e adequado à realidade regional e aos modos de produção da vida, do trabalho, como dispõe o Art. 28 da LDBEN sobre a utilização de metodologias adequadas às vidas dos sujeitos do campo e a organização de um calendário apropriado aos ciclos de produção. No caso dos territórios amazônidas se faz necessário conciliar com o tempo das águas ou marés; com a extração do fruto açaí (*euterpe oleracea*); com a produção de farinha de mandioca (*manihot esculenta*), com a finalização do período de defeso para a pesca de uma ou mais espécies de peixes; dentre tantas outras situações, que a escola precisa pautar e dialogar com elas.

O **Processo de Decisão** também é indispensável para saber o que se tem, o que se quer e o que se pretende com as escolas do campo, das águas e das florestas, que devem se afastar de possibilidades meramente gerenciais, de subordinação ou de cumprimento de cargos. Elas devem assumir valores e princípios democráticos e participativos, por isso, devem estar sempre abertas aos interesses coletivos e da comunidade em que se situam, criando espaços oportunos para as tomadas de decisão crítica, de forma colegiada, naquilo que é fundamental para a educação. O que deve se estender às **Relações de Trabalho** nas escolas, que devem ser encharcadas de solidariedade, humanização,

ética, respeito, e rejeição a toda e qualquer forma de discriminação, fobia, intolerância, dentre outros valores discutidos por Paulo Freire (2002).

Ao se analisar as escolas do campo, das águas e das florestas, o trajeto das ações desenvolvidas por meio do currículo e da implementação do PPP requer uma **Avaliação** que seja processual, dinâmica, que apresente elementos importantes para o diagnóstico do alcance das metas do PPP e permita sua (re)orientação sobre qual ou quais direção/ões seguir. Exige a oportunidade de momentos de descrição e problematização da realidade da escola, de compreensão crítica dessa realidade e de proposição de possibilidades de ação, na perspectiva da construção coletiva. No caso dos estudantes do campo, a avaliação também deve ser processual e formativa, a fim de favorecer o seu desenvolvimento e o reconhecimento da apropriação dos conhecimentos escolares e sua articulação com os conhecimentos de mundo, da vida.

Para Gadotti (1997), o PPP representa o desenvolvimento de consciência crítica na escola, que envolve a comunidade interna e externa, com responsabilidade compartilhada e autonomia. Nas escolas do campo, referenciadas com os princípios e propósitos da Educação do Campo, o PPP se constitui num documento importante para a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino – transgressão essa que, segundo Hage, (2018) será efetivada “(...) com a participação coletiva de todos os seguimentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivadas na escola” (p. 31).

Dessa forma, o PPP das escolas do campo, das águas e das florestas, seguindo o entendimento de Gadotti (1997) e Hage (2018) deve ser construído coletivamente, numa perspectiva interdisciplinar e num processo dialógico em que todos os seguimentos da escola sejam partícipes das mudanças que almejam para a educação escolar, desde a concepção, implementação, acompanhamento e monitoramento do projeto proposto.

Em suma, o PPP precisa relacionar o trabalho pedagógico com as finalidades da escola, definindo coletivamente as referências teóricas que a escola vai assumir, a educação que se pretende desenvolver com os estudantes, deixando explícito os fundamentos teórico-metodológicos, os propósitos e os princípios da Educação do Campo, ou seja, de um projeto outro para o campo pensado e construído em conjunto com os sujeitos do campo.

Um currículo, para ser relevante e pertinente, não pode negar a existência desses saberes de produção da vida, e mais, não pode permitir a fragmentação ou apartação entre o saber historicamente construído pela ciência e os saberes da vida e da produção da existência dos estudantes e das comunidades e territórios onde

a escola se insere, dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo, assim como dos demais sujeitos individuais e coletivos que formam a escola.

Os saberes científicos, das áreas do conhecimento, ensinados nas escolas do campo, das águas e das florestas não podem ser superiores aos saberes da produção da vida dos povos que vivem nesses territórios. Quando isso acontece, se legitima a hierarquia, a submissão da classe trabalhadora para que continue subalternizada. Essa realidade leva ao processo que temos hoje de desumanização e desenraizamento brutais dos povos e suas culturas (ARROYO, 2014, p. 204).

Nas Amazônias, é inaceitável que a BNCC imponha a padronização na educação escolar para a cidade e para o campo em todo país, desrespeitando o Art. 28 da LDBEN nº 9.396/96 e o Decreto nº 7.352/2010, que enfatizam a educação diferenciada para os povos do campo. Nós, povos amazônidas, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, extrativistas, assentados, “[...] oriundos dos mais diferentes povos indígenas, dos migrantes portugueses, de migrantes nordestinos e de populações negras [...]” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.154), somos plurais e diversos em culturas, modos de vida semelhantes e distintos, com saberes e sabores que produzem a nossa existência nos nossos territórios.

Essa imposição de um currículo único e hegemônico no Brasil com a BNCC, que estabelece que 60% do conteúdo seja um currículo comum nacional e 40% pode ser regionalizado, torna a diversidade impraticável, uma vez que as avaliações oficiais de grande escala seguem os conteúdos referentes à parte comum dos conteúdos, o que faz as escolas priorizarem estes conhecimentos e não os saberes tradicionais, próprios, diversos, que neste caso são os dos territórios do campo. Para Arroyo (2014), essa imposição é uma ameaça às identidades, às culturas e aos saberes orgânicos dos povos amazônidas, podendo comprometer a existência dos mesmos nos seus territórios de origem.

Esses diálogos produzem conhecimentos importantes para serem socializados nas escolas para que os povos do campo, das águas e das florestas amazônidas

não fiquem no esquecimento das políticas públicas educacionais, ou seja, não sejam invisibilizados por essas mesmas políticas; e para que os estudantes camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas aprendam não só o que as legislações e as diretrizes gerais da educação determinam, como a BNCC, mas também ensine e compartilhe saberes de sua vida em comunidade a seus filhos, para que possam transitar em diferentes espaços sociais, com autonomia e criticidade, sendo sabedores de seus direitos e deveres.

Considerações e possibilidades

As escolas que existem nos territórios do campo, das águas e das florestas, mesmo com as conquistas do Movimento da Educação do Campo, ainda não atendem às necessidades dos povos desses territórios, pelas razões evidenciadas no texto. Por isso, convidamos representantes do poder público, secretarias de educação, universidades, redes de ensino, gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, educandos, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos organizações sociais e sindicais do campo, das águas e das florestas e todos que se interessam por esta causa a se comprometer com a transformação da escola do campo.

Essa transformação, segundo Caldart (2015), é prática, não se resolve apenas com a teoria, porque implica em entendimento prático do que é necessário fazer e de como isso será feito. Mas trata-se de uma prática que não é realizada sem teoria, e sim, como defendia Freire (2005), pela práxis. Essa transformação exige entendimento claro da concepção emancipadora e humanizadora, de projeto de sociedade, de educação e trabalho que assumimos e defendemos para que a mudança realmente aconteça.

Lutamos pela construção de currículos e projetos políticos pedagógicos que reconheçam e afirmem os territórios do campo, das águas e das florestas como lugar de vida com dignidade, como lugar de esperança, como lugar de transformação social! Nas Amazônias Paraense e Amazonense! ■

Referências

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília, DF, 2002.

- BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010. p.1.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs.). **Caminhos para transformação da Escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se complementam**. São Paulo: Editores associados, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática de educação pública na cidade de São Paulo. 1. Ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- HAGE, Salomão. Educação do Campo e transgressão do paradigma (Multi)seriado nas escolas rurais. In: HAGE, Salomão et al. (orgs.). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**: Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. In:
, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan/abr. 2009.
- SILVA, Andréa Villela Mafra da. As práticas discursivas do Banco Mundial: Políticas educacionais na América Latina e no Caribe. The discursive practices of the World Bank: Educational policies in Latin America and the Caribbean. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 731-740, 2016.
- VASCONCELOS, Carlos dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. SP: Cortez, 1997.
- VASCONCELOS, Maria Eliane Oliveira; ALBARADO, Edilson Costa. Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas amazônias. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.
- VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político Pedagógico na Escola**: uma construção possível. 14ª Campinas: Ed. Papirus, 2002.