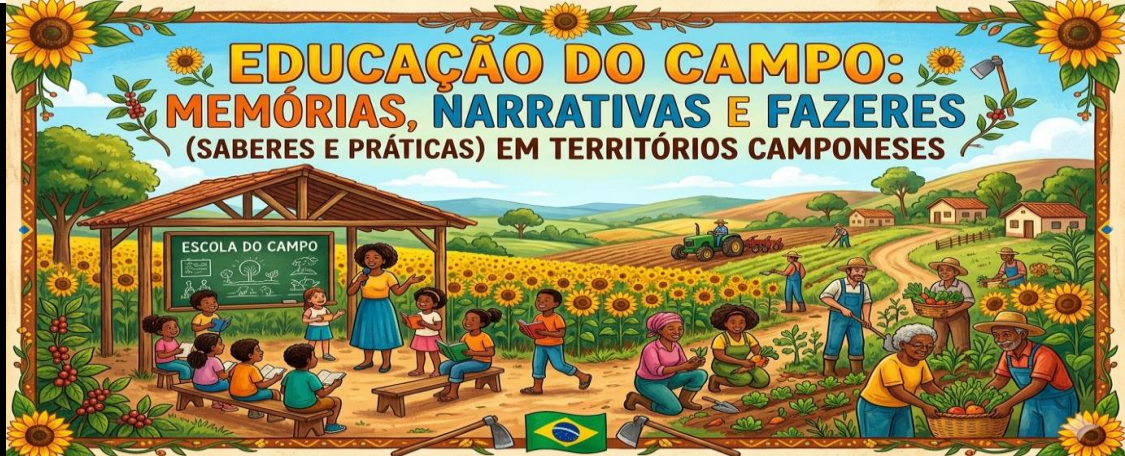




**EDUCAÇÃO DO CAMPO E HISTÓRIA DE VIDA: REFLEXÕES, NARRATIVAS,
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA REGIÃO DO OESTE PARAENSE**

**RURAL EDUCATION AND LIFE STORIES: REFLECTIONS, NARRATIVES, MEMORIES,
AND EDUCATIONAL EXPERIENCES IN THE WESTERN REGION OF PARÁ STATE**

Glene Guimarães de Azevedo

Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos
azevedoglene@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8455-9432>

Francisauro Fernandes da Costa

Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos
Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação
francisaurocosta55@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8717-0330>

Daiane Azevedo de Oliveira

Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos
da7819801@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8565-6620>

RESUMO: Este artigo é resultado das ações didático-pedagógicas realizadas no primeiro semestre do curso de Pedagogia do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), campus Óbidos, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Este texto tem como objetivo analisar a história de vida da autora, na condição de mulher que vive no e do campo, com enfoque para as experiências educativas, as tensões, os desafios e as lutas pelo direito à educação na região do oeste paraense. O recorte temporal compreende as fases da infância, juventude, constituição familiar, interrupção e retorno dos estudos em escolas do campo, até o ingresso no Ensino Superior por meio da política do Pronera. A relevância do estudo reside na centralidade de (re)conhecer e valorizar as vozes e experiências de vida de mulheres do campo, a fim de constituir um movimento de atribuições de sentidos às experiências escolares e pessoais, relacionando passado, presente e futuro. O diálogo teórico fundamenta-se nas contribuições de Caldart (2008), que defende a Educação do Campo como projeto político-pedagógico de transformação social, e de Paulo Freire (1996), ao enfatizar que a educação deve promover a conscientização e a autonomia dos educandos, para que se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade em que estão inseridos, entre outros autores. Para tanto, adota-se uma metodologia de abordagem qualitativa, fundamentada no método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010) e associada às narrativas de vida e da trajetória de escolarização, utilizando como instrumento e técnica de coleta de dados as memórias individuais e coletivas. Os resultados evidenciam que o percurso formativo foi marcado por longas distâncias geográficas, infraestrutura escolar precária, ausência de política de assistência estudantil e, simultaneamente, por redes de solidariedade e mobilização comunitária em defesa da escola pública. Conclui-se que a análise da história de vida possibilitou compreender que a trajetória de escolarização foi permeada por desigualdades sociais, mas também por lutas e resistências em prol da garantia de

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 95-114.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.758

direitos à educação, assegurados, sobretudo, pela política do Pronera que, após quase sete anos sem estudar, possibilitou o acesso ao Ensino Superior na condição de mulher que vive no e do campo na região do oeste paraense.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Narrativas(auto)biográficas. Direito à educação.

ABSTRACT: This article is the result of educational activities carried out during the first semester of the Rural Education program offered by the Federal University of Western Pará (Ufopa), Óbidos campus, in partnership with the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA) and the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA). This text aims to analyze the author's life story as a woman living in and of the countryside, with a focus on educational experiences, tensions, challenges, and struggles for the right to education in the western region of Pará. The time frame encompasses the phases of childhood, youth, family formation, interruption and resumption of studies in rural schools, up to entry into higher education through the Pronera policy. The relevance of the study lies in the centrality of (re)cognizing and valuing the voices and life experiences of rural women, in order to constitute a movement of attributing meaning to school and personal experiences, relating past, present, and future. The theoretical framework is grounded in the contributions of Caldart (2008), who advocates for Rural Education as a political-pedagogical project of social transformation, and Paulo Freire (1996), who emphasizes that education must promote the awareness and autonomy of learners so that they recognize themselves as historical subjects capable of intervening in the reality in which they are embedded, among other authors. To this end, a qualitative research methodology is adopted, grounded in the (auto)biographical method (Nóvoa; Finger, 2010) and linked to life narratives and educational trajectories, using individual and collective memories as the data collection instrument and technique. The results show that the educational journey was marked by long geographical distances, poor school infrastructure, the absence of student support policies, and, simultaneously, by networks of solidarity and community mobilization in defense of public schools. It is concluded that the analysis of life histories made it possible to understand that the educational trajectory was permeated by social inequalities, but also by struggles and resistance in the name of guaranteeing the right to education, secured above all by the Pronera policy, which, after nearly seven years without studying, enabled access to higher education for a woman living in and from the countryside in the western region of Pará.

KEYWORDS: Educational policies. (Auto)biographical narratives. Right to education.

Introdução

A Educação do Campo, consolidada enquanto um projeto societário, político e pedagógico construído a partir das lutas sociais, especialmente de movimentos organizados como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representa uma importante conquista dos sujeitos do campo na sociedade brasileira (Caldart, 2008). Entretanto, na região amazônica e na sua particularidade do oeste paraense, ainda persistem desafios históricos e estruturais relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade da educação aos sujeitos do campo.

Este artigo aborda a temática da história de vida associada à trajetória de escolarização, sendo resultado do produto final do primeiro semestre do curso de Pedagogia do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa),

campus Óbidos, em parceria entre o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Importante destacar que as discussões e reflexões teóricas e metodológicas deste trabalho foram desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em História, Memória e Educação do Campo na Região do Baixo Amazonas, vinculado à Linha de Pesquisa: História, Memória, Investigação Científica e Formação inicial de professores(as) do campo no contexto amazônico.

O texto tem como objetivo analisar a história de vida de um dos autores, na condição de mulher que vive no e do campo, com enfoque para as experiências educativas, as tensões, os desafios e as lutas pelo direito à educação na região do oeste paraense.

Para uma melhor compreensão da temática abordada, o texto foi organizado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira parte, são abordadas, sucintamente, a historicidade da Educação do Campo e sua importância como política pública para garantia de direitos aos sujeitos do campo na sociedade brasileira. Na segunda parte, descrevem-se os procedimentos metodológicos, detalhando os aspectos técnicos e teóricos da pesquisa, tecendo algumas considerações relacionadas às experiências pessoais e educacionais.

A terceira parte, resultados e discussões, está dividida em três subseções. A primeira subseção aborda os aspectos históricos, sociais, culturais e territoriais da comunidade Boa Nova Paraná de Baixo, descrevendo o modo de vida ribeirinho, os saberes tradicionais, a organização comunitária, a importância do Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) e o papel dos movimentos sociais na garantia de direitos, enfatizando a relação entre território, identidade e desenvolvimento local. A segunda subseção relata a caminhada educacional desde os primeiros anos de escolarização até a conclusão do Ensino Médio, destacando os desafios enfrentados, como a precariedade das condições escolares, a ausência de políticas públicas efetivas e as dificuldades socioeconômicas, além da importância do incentivo dos professores e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a continuidade dos estudos. E, na terceira subseção, trata-se das experiências na universidade pública por meio da política do Pronea, que viabilizou o acesso ao Ensino Superior. Nessa

parte, apresentam-se reflexões sobre a relevância dessa política pública para a Educação do Campo, as contribuições dos componentes curriculares cursados no primeiro semestre e a importância da formação acadêmica para a vida pessoal, profissional e comunitária.

Por fim, na quarta, as Considerações finais retoma os principais aspectos discutidos ao longo do artigo, reafirmando o papel transformador da educação na trajetória da autora, evidenciando o Pronera como instrumento fundamental de democratização do acesso ao Ensino Superior, expressando, com isso, o compromisso em contribuir com a educação do/no campo, valorizando os saberes locais e fortalecendo sua comunidade enquanto futura pedagoga.

Síntese historiográfica da Educação do Campo e a democratização do acesso à educação: ênfase no papel das políticas educacionais para a garantia de direitos aos sujeitos do campo na sociedade brasileira

Em grande parte do século XX, a educação destinada aos sujeitos do campo na sociedade brasileira era orientada pela chamada Educação Rural, de perspectiva extensionista e assistencialista, voltada para a lógica da adaptação do sujeito do campo ao modelo desenvolvimentista, com currículos descontextualizados, precariedade estrutural e grande desigualdade no acesso e permanência escolar, pois a ausência de políticas públicas específicas aprofundava o analfabetismo, a evasão e a exclusão educacional (Leite, 2002).

Diferentemente da concepção da Educação Rural, marcada por uma abordagem assistencialista, tecnicista e desarticulada das realidades socioculturais dos sujeitos que vivem no e do campo, o movimento da Educação do Campo emergiu como um projeto contra-hegemônico, enraizado às reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à terra, à educação e às políticas públicas, sobretudo a partir da década de 1980, no contexto histórico do processo de redemocratização do país, após o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 representou um marco fundamental nessa luta ao instituir a educação como direito social e dever do Estado, assegurando

igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Desse modo, o dispositivo legal abriu inúmeras possibilidades para a formulação de políticas públicas voltadas especificamente às populações do campo.

Nesse contexto, intensificaram-se, na sociedade brasileira, a partir da década de 1990, os debates em torno da necessidade de uma política educacional que fosse própria para as populações do campo, o que culminou na realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (1998), evento que consolidou os princípios da Educação do Campo como o respeito à diversidade socioterritorial, à valorização do trabalho como princípio educativo, a articulação entre escola, comunidade e projetos de desenvolvimento sustentável, e a luta coletiva pela transformação das estruturas sociais presentes na sociedade de classes em que vivemos.

A partir dessas reivindicações, surgiu, em 1988, a criação do Pronera, vinculado ao Incra, enquanto órgão responsável por promover a alfabetização, a escolarização básica e a formação superior para assentados da Reforma Agrária, por meio da articulação entre universidades públicas e movimentos sociais.

Outro marco normativo de fundamental importância para a democratização do acesso à educação foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mediante a Resolução do CNE/CEB nº 1/2002, posteriormente atualizada, que reconhece e legitima as especificidades das escolas do campo e a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, como a Pedagogia da Alternância e a organização curricular contextualizada.

O papel dessas e de outras políticas públicas é essencial para garantir a democratização do ensino na sociedade brasileira, contribuindo para a ampliação quantitativa de matrículas e a garantia de permanência nos espaços escolares formais. Trata-se, portanto, de uma democratização que articula direito à educação, justiça social e participação política.

Sob essa perspectiva, a Educação do Campo, do ponto de vista teórico, dialoga com a Pedagogia Crítica, principalmente a partir das contribuições de Paulo Freire (1974), com sua Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular, compreendo a educação como prática de liberdade e instrumento de

emancipação humana. Autores, como Caldart (2008), defendem que a Educação do Campo não se limita ao espaço escolar, pois ela integra um projeto político-pedagógico de transformação social vinculado à luta pela terra e por melhores condições de vida no campo.

A trajetória historiográfica da Educação do Campo revela um movimento de tensionamento entre Estado e sociedade civil, no qual as políticas públicas educacionais resultam de processos de mobilização social e negociação institucional. Nesse sentido, vem se afirmando como política estratégica para a democratização e a construção de projeto de desenvolvimento social justo e territorialmente inclusivo na sociedade brasileira.

Procedimentos metodológicos

Ao investigar a sua história de vida, a autora é levada a compreender a educação para além da perspectiva institucional, valorizando memórias, experiências e saberes produzidos nos diversos territórios rurais amazônicos. Desse modo, ao privilegiar as narrativas de sujeitos do campo, o estudo contribui para o fortalecimento das bases teórica-epistemológicas que reconhecem a centralidade das experiências de vida na constituição dos sentidos atribuídos à trajetória educacional.

A metodologia utilizada neste texto é de abordagem qualitativa, sendo fundamentada no método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010), articulada às narrativas acerca da história de vida e da trajetória de escolarização da autora, utilizando como instrumento e técnica de coleta de dados as memórias individuais e coletivas.

Além disso, o percurso metodológico conta com as contribuições das reflexões realizadas na oficina de memorial acadêmico como dispositivo de pesquisa e formação¹, onde a autora passou a compreender que, nas Ciências Humanas e Sociais, as histórias de vida são entendidas como uma abordagem teórico-metodológica que valoriza as narrativas pessoais como forma de produção de conhecimento (Bragança, 2012). Assim, ao refletir sobre suas vivências, passou a

¹ Atividade desenvolvida por meio do componente curricular denominado Introdução à Sociologia para fins de orientação das ações que seriam realizadas no Tempo Comunidade.
Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 95-114.
ISSN 2675-5955
DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.758

entender que sua história de vida articula dimensões individuais e coletivas, sendo construída nas relações sociais, culturais e históricas dentro de um determinado contexto socioterritorial amazônico, principalmente a região do oeste paraense. Nessa perspectiva, a história de vida não se reduz a um relato de fatos, mas é um movimento de atribuição de sentidos às experiências ao longo do tempo, relacionando passado, presente e futuro.

Portanto, o enfoque teórico-metodológico busca romper com visões positivistas, reconhecendo a subjetividade, a memória e as narrativas como elementos centrais na compreensão dos processos humanos e formativos, permitindo que sujeitos deem voz às próprias experiências e reflitam criticamente sobre seus percursos de vida e formação acadêmica (Bragança, 2012).

Resultados e discussões em diálogo com a concepção da Educação do Campo e a perspectiva teórica das Histórias de vida

Saberes e diversidade sociocultural da minha comunidade

Enquanto mulher do campo, a autora é natural de Óbidos - PA, tem 45 anos, é casada e tem quatro filhos e dois netos. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Costa como Agente de Serviços Gerais (ASG), pois é concursada desde o ano de 2009, e mora na Comunidade Boa Nova Paraná de Baixo.

A comunidade tem o nome de Boa Nova desde o ano de 1994, quando a professora Célia Marinho Batista, juntamente da senhora Fernanda e outros comunitários, se reuniu e decidiu colocar esse nome, porque ela era catequista e pregava o evangelho, seguindo o que está escrito em Marcos, capítulo 16, versículo 15: “Ide por todo o mundo e pregai as Boas Novas a toda criatura”.

Boa Nova trata-se de uma comunidade ribeirinha que possui um quantitativo populacional de, aproximadamente, 38 famílias e 95 habitantes e está situada à margem esquerda do Rio Amazonas, a uma distância de quase 50 km de Óbidos e o trajeto pode ser feito apenas de barco e lancha.

Na comunidade, ainda usam plantas medicinais como remédios para tratar doenças, por exemplo, boldo para dor de estômago; arruda para dor de cabeça, e outras ervas que são feitas contra o veneno para picadas de cobras. Inclusive, quando a autora foi picada por uma cobra, o tratamento foi com os remédios caseiros e chá de ervas.

No aspecto educacional, a comunidade possui uma escola que foi construída pelo poder público municipal em 1977. Até 2018, as instalações educacionais não foram reformadas. Desse modo, já que ela estava muito danificada devido ao tempo de uso, os moradores da comunidade realizaram uma reunião entre os funcionários, decidindo pela construção de uma nova escola. No entanto, não possuíam madeira suficiente, nem apoio político local. A solução foi construir com madeira “reciclável”. Até os dias de hoje, é uma escola bem aconchegante e cheia de amor. Como dizem: “é igual coração de mãe, sempre cabe mais um”.

Um grande marco na comunidade foi a criação do Assentamento Projeto Agroextrativista PAE Paraná de Baixo, fundado em 23 de novembro de 2008. A constituição desse assentamento insere-se no contexto das políticas de Reforma Agrária e de ordenamento territorial, voltadas às populações tradicionais da Amazônia, sendo resultado da articulação entre movimentos sindicais do campo, com destaque para o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), e órgãos públicos responsáveis pela política agrária, como o Incra. Estas mobilizações emergiram da necessidade de assegurar a regularização fundiária e o direito de uso coletivo da terra às famílias ribeirinhas e agroextrativistas que já ocupavam e utilizavam o território para sua (re)produção social e econômica.

Os Projetos de Assentamento Agroextrativista foram concebidos justamente para reconhecer modos de vida baseados no extrativismo, na agricultura familiar e na pesca artesanal, buscando conciliar garantia de território, sustentabilidade ambiental e manutenção das práticas tradicionais (Brasil, 2017). A criação do PAE representou não apenas uma ação administrativa, mas uma conquista social vinculada à luta pela terra e pela permanência digna das famílias em seu território, elemento central nas políticas de Reforma Agrária no Brasil.

A partir da perspectiva dos estudos sociológicos, compreende-se, com base em Gohn (2011), que os movimentos sociais são formas de ação coletiva, organizadas por grupos da sociedade civil que compartilham interesses, identidades ou objetivos comuns e que buscam promover mudanças sociais ou garantir direitos. Estes movimentos surgem, em geral, diante de situações de desigualdade, injustiça ou negação de direitos, articulando mobilizações, reivindicações e participação política.

Os movimentos sociais, desse modo, são ações coletivas sociopolíticas construídas por atores sociais que lutam por direitos e por reconhecimento, atuando tanto na esfera institucional, quanto na sociedade civil, representando o interesse de determinados grupos sociais (Gohn, 2011).

Nessa perspectiva, a importância destes para a garantia de direitos coletivos está no fato de que eles dão visibilidade às demandas de grupos historicamente marginalizados, pressionando o poder público pela formulação de políticas públicas, contribuindo para a ampliação do exercício da cidadania.

Conforme Touraine (2006), os movimentos sociais são fundamentais para a transformação da sociedade, pois expressam conflitos sociais e disputas por projetos de sociedade, por isso, entende-se que os movimentos sociais desempenham papel essencial na conquista e na defesa de direitos coletivos, como o direito à terra, à educação, à moradia e ao reconhecimento das identidades culturais.

É importante dizer que a comunidade teve muitos desafios no momento da criação do Projeto Agroextrativista PAE Paraná de Baixo, porque muitas famílias não queriam aceitar o projeto, pois diziam que o Incra iria tomar as terras. Porém, é por intermédio deste órgão que ocorre a regularização fundiária em que o governo federal reconhece as famílias de assentamento e entrega o Contrato de Concessão de Uso (CCU), que é o documento mais importante de cada assentado, fato que aconteceu na comunidade Boa Nova Paraná de Baixo.

Quanto à perspectiva de desenvolvimento local, a comunidade vem construindo condições para a garantia de direitos básicos, ainda que de forma gradual, pois, conta, por exemplo, com escola para atendimento das crianças; acesso a programas sociais do governo federal, como Bolsa Família; organização comunitária, práticas de agricultura familiar, pesca e extrativismo que contribuem

para a subsistência e geração de renda. Há também a busca por melhorias no transporte, energia elétrica e acesso à saúde, elementos fundamentais para a qualidade de vida e para a permanência das famílias no território.

Atualmente, a comunidade vem avançando na garantia de direitos básicos, ainda que enfrente muitas limitações estruturais comuns às áreas rurais e ribeirinhas. Porém, na comunidade, há acesso a serviços de saúde por meio da Unidade Básica de Saúde (UBS) fluvial, que realiza atendimentos a cada três meses, assegurando, minimamente, assistência básica às famílias, e acesso à água encanada, o que representa um avanço significativo nas condições de vida e de saúde coletiva.

Em relação à energia elétrica, a comunidade é atendida pelo sistema de energia solar disponibilizado pela empresa Equatorial, possibilitando melhores condições de moradia, estudo e realização de atividades produtivas. Estes elementos contribuem para a permanência das famílias no território e para a melhoria da qualidade de vida local.

Os impactos da globalização se manifestam de forma ambivalente na realidade comunitária. Por um lado, a globalização favorece o acesso à informação, uma vez que a comunidade já possui acesso à internet, às políticas públicas básicas e às tecnologias que contribuem para o desenvolvimento social. Por outro, introduz padrões culturais e econômicos externos que podem enfraquecer práticas tradicionais, modos de produção locais e saberes comunitários. Nesse contexto, é fundamental que o desenvolvimento local esteja associado à valorização da cultura ribeirinha, à sustentabilidade ambiental e ao fortalecimento da organização comunitária, de modo que as transformações externas não comprometam os modos de vida da população local.

Uma das políticas públicas mais importantes que conseguiu chegar até à comunidade foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que garante o direito à educação para a população do campo. Por meio dele, a autora do texto conseguiu entrar em universidade pública federal, tornando-se a primeira da família a fazer o Ensino Superior.

Vida educacional e trajetória escolar na Educação Básica

A história de vida e trajetória escolar da autora começou no ano de 1989, aos nove anos, em uma escola por nome São Raimundo, na comunidade. A estrutura física do prédio não era adequada para receber os estudantes, pois era um barracão de palha com chão batido e não havia cadeiras suficientes para todos. Então, os pais se reuniram e fizeram alguns bancos e mesas para que os estudantes pudessem estudar. O quadro era de giz, e os materiais didáticos eram alguns livros, lápis, algumas borrachas e canetas. Seu caderno era feito de folha de papel almaço e costurado. Nesse período, andava todos os dias de manhã bem cedo, por aproximadamente uns 30 minutos, para chegar à escola, já que não havia transporte escolar público para levar os estudantes à escola.

É relevante ressaltar, com base neste relato, que a importância do transporte escolar, especialmente nas escolas do campo, é reconhecida como um direito educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 estabelece, em seu Art. 4º, inciso VIII, que é dever do Estado garantir programas suplementares de material didático, alimentação e transporte escolar aos estudantes da Educação Básica.

Nas escolas do campo, o transporte escolar é ainda mais essencial, visto que muitas crianças e jovens percorrem longas distâncias entre suas casas até a escola. Desse modo, o transporte escolar não é um benefício, mas um direito que contribui para o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, reduzindo a evasão escolar e assegurando o direito à educação para as populações do campo. Contudo, este direito vem sendo, na maioria das vezes, negligenciando as populações estudantis do campo.

Nesse contexto educacional e socioterritorial do campo amazônico, a autora estudou da antiga 1ª à 4ª série, entre os anos de 1989 e 1994, na escola da comunidade, já que eram as únicas etapas oferecidas naquela localidade. Ela enfrentou muitos desafios e passou muita dificuldade, porque seus pais não tinham condições financeiras para sustentar uma família de 12 filhos. Então, muitas vezes, iam para a escola somente com o café e algumas bolachas; outras vezes, sua mãe

fazia mingau de farinha para tomarem. Às vezes, na escola, não tinha merenda escolar, e as crianças ficavam com fome, uma vez que não havia nem o básico para levar para escola para merendar no momento do intervalo. Mas, apesar de todos os desafios e, com muito esforço e sacrifício, a autora concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental.

Ao refletir sobre as dificuldades vividas na infância, a autora entende que elas não podem ser consideradas naturais, mas resultado de condições sociais e econômicas desiguais. A partir de um olhar sociológico, dialogando com Karl Marx e Engels (2007), compreende-se que a realidade das famílias trabalhadoras está profundamente ligada às condições materiais de existência, tendo em vista que os autores já destacaram que como a sociedade capitalista organiza a produção e a distribuição de riquezas gera desigualdades estruturais.

A pobreza, a fome e a dificuldade de acesso à educação na sociedade brasileira e nas comunidades amazônicas, local onde a autora mora e constrói suas existências, não são escolhas individuais, mas expressões de uma estrutura social desigual. Sua trajetória escolar foi marcada por desafios que refletem a realidade de muitas famílias do campo, que historicamente tiveram direitos básicos negados, por esse motivo, esta compreensão permite olhar para sua história de vida não apenas como experiência pessoal, mas como parte de uma realidade social mais ampla.

Diante da realidade social contraditória, em 1995, foi necessário mudar-se para a cidade de Óbidos, na intencionalidade de continuar os estudos, mas os desafios só aumentaram, por isso, conseguiu estudar apenas até a 5ª série do Ensino Fundamental, retornando para a comunidade Boa Nova Paraná de Baixo. Nesse período, conheceu seu esposo, formou família e só retornou para a vida escolar no ano de 2012, com 32 anos, quando cursou a 6ª série na Escola Maria Pinto Marinho, localizada na comunidade Núcleo Novo, município de Óbidos.

Em 2013, ingressou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma escola e localidade e, então, concluiu o Ensino Fundamental com muito esforço e sacrifício, pois trabalhava de manhã, saindo às pressas de casa às 6:30, e ao meio-dia, pegava o transporte escolar para ir para a comunidade onde estudava, já que a escola ficava cerca de 45 minutos de barco do local de sua residência.

A escola era toda de madeira e sua estrutura era mais adequada para os alunos, pois continha materiais didáticos diversos, jogos educativos, projetos de leitura, além das práticas pedagógicas dos professores envolverem diversas metodologias de ensino. A sistematização das avaliações era feita através de provas escritas, trabalhos e participação de cada aluno nas aulas.

Sua relação com os professores era boa com quem ela se identificava, mas a professora que mais lhe inspirava era a professora Neriélma Marques Pinto, pois ela sempre a incentivou a estudar e hoje, além de trabalharem juntas, são amigas, e ela continua a incentivando e oferecendo total apoio.

A relação entre professor e aluno exerce papel fundamental no processo de aprendizagem e na permanência do estudante na escola. Ao longo da sua trajetória, a autora percebe o quanto o incentivo dos professores contribuiu para que continuasse estudando, mesmo diante das dificuldades. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) destaca que ensinar exige diálogo, respeito e compromisso com o educando, pois a educação se constrói na relação entre sujeitos que aprendem em comunhão. Assim, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas alguém que motiva, acolhe e acredita no potencial do aluno.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre nas interações sociais, sendo o professor um mediador que incentiva o desenvolvimento do estudante. Desse modo, a relação professor-aluno, quando baseada no diálogo, no apoio e no encorajamento, pode fortalecer a autoestima do educando e favorecer seu sucesso escolar.

Ademais, muitos percursos educacionais se transformam positivamente quando o aluno encontra professores que o incentivam a seguir aprendendo, buscando perspectivas de transformação pessoal e profissional, apesar das dificuldades, pois os fazem acreditar no papel transformador da educação.

Com essa perspectiva de continuação nos estudos, em meados de 2014, a autora iniciou o 1º ano do Ensino Médio na modalidade regular na Escola Soraya Marques Chaib, anexo à Escola Antônio Gomes Marinho na comunidade Rio da Ilha, no município de Curuá. Nesse período, o acesso e a permanência na escola se tornaram ainda mais difíceis e cansativos, porque tinha que sair do trabalho ao meio-

dia e andar a pé por aproximadamente 800 metros para pegar o transporte escolar, enfrentando sol quente, areia e, muitas vezes, fortes chuvas para poder chegar à escola.

Além desses desafios, frequentemente, o transporte não vinha buscar os estudantes, que tinham que ir de rabeta, correndo risco de alagamento com ondas fortes no meio do rio. Mas, mesmo com todas essas dificuldades enfrentadas cotidianamente para chegar à escola, a autora conseguiu, com muita força de vontade e determinação, concluir o Ensino Médio no ano de 2017.

Ela narra que sempre teve vontade de continuar seus estudos, mas não tinha condições de pagar um curso ou faculdade particular, por isso, parou no Ensino Médio, na esperança de que um dia realizaria seu grande sonho: ingressar no Ensino Superior na intencionalidade de obter novas possibilidades de melhorar a qualidade de vida da sua família e da comunidade em geral.

Perspectivas da formação acadêmica: o acesso ao ensino superior no curso de Pedagogia do Campo/Pronera

Apesar de ficar quase sete anos sem estudar, a autora sempre teve vontade de fazer uma faculdade de Pedagogia. Quando teve conhecimento acerca do Pronera e que, através dele, poderia ingressar no curso de Pedagogia do Campo, foi maravilhoso, pois era a oportunidade de realizar o seu sonho de estudar em uma universidade pública federal, tendo em vista que essa política voltada à educação do campo, ofertada pela Ufopa, em parceria com o Incra, trouxe essa grande oportunidade para o município de Óbidos, possibilitando que muitas pessoas das diversas comunidades tradicionais da região pudessem participar do processo seletivo.

Importante destacar que o Pronera foi criado com o objetivo de garantir o direito à educação às populações do campo, especialmente às famílias assentadas pela reforma agrária. Por meio desse programa, o Incra atua na promoção de ações educativas que abrangem desde a alfabetização de jovens e adultos até a formação

técnica e superior, desenvolvidas em parceria com universidades, institutos federais, sistemas públicos de ensino e movimentos sociais (Brasil, 2017).

Estas ações buscam respeitar as especificidades socioculturais, econômicas e territoriais do campo, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos, o fortalecimento da agricultura familiar e a permanência digna das populações em seus territórios, reafirmando a educação do campo como um direito social e um instrumento de transformação social e política (Caldart, 2012).

Quando foi lançado o edital para o processo seletivo do Pronera, a autora se inscreveu de imediato e, para sua surpresa e grande felicidade, passou em 1º lugar. Desde o momento que adentrou a universidade, foi bem recebida pelos professores que ali estavam e por alguns colegas que já se encontravam por lá, como as monitoras, entre outras. O período da acolhida e o primeiro dia de aula inaugural foram emocionantes, porque os estudantes puderam falar um pouco de onde vieram, ou seja, das comunidades, da cultura, dos saberes e das expectativas para o futuro.

O Pronera veio como uma luz de oportunidade para a trajetória de vida pessoal, educacional, social e profissional da autora, já que, através dele, promoveu-se a cidadania e a permanência de pedagogos em suas próprias comunidades e assentamentos, valorizando sempre a Educação do Campo. Os professores da Ufopa sempre apoiam e dão muita força, pois são pessoas maravilhosas e queridas.

Ao longo do primeiro semestre do curso, teve contato com os componentes de Introdução à Educação e à Pedagogia e, Filosofia e História da Educação. Nessas disciplinas, compreendeu que a Pedagogia não se resume ao ato de ensinar conteúdos, mas envolve a formação humana, social e crítica dos sujeitos, sendo uma área do conhecimento que articula teoria e prática, e se compromete com a construção de sujeitos conscientes, críticos e participativos na sociedade.

Esta compreensão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1996), ao defender que a educação deve promover a conscientização e a autonomia dos educandos, possibilitando que estes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade em que estão inseridos.

Além disso, em Filosofia e História da Educação, foi possível entender a educação como um fenômeno histórico, social e cultural, constituída a partir de

diferentes concepções pedagógicas que se transformam ao longo do tempo conforme as necessidades e interesses da sociedade. Nessa perspectiva, Saviani (2008) afirma que a educação está diretamente vinculada às condições históricas e sociais de sua produção, não podendo ser compreendida de forma neutra ou desvinculada dos projetos de sociedade em disputa.

A partir dessas discussões, pôde refletir sobre o papel social da escola e do pedagogo, entendendo que sua atuação ultrapassa os limites da sala de aula e envolve um compromisso ético, político e social com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir das reflexões realizadas em sala ao longo desses componentes, a autora entendeu que a educação tem o poder de transformar realidades e promover cidadania. A leitura de um texto do autor Rubem Alves que existem “escolas que são gaiolas e escolas que são asas”, a fez pensar que a escola não deve aprisionar o estudante em modelos rígidos, mas estimular a criatividade, a autonomia e o prazer em aprender. Assim, compreendeu que a função do educador é ajudar o aluno a desenvolver suas potencialidades, e não limitar seu aprendizado.

No componente “Origem e Evolução do Conhecimento”, aprendeu que o conhecimento não está apenas nos livros, mas também nas vivências, nas tradições e nas experiências cotidianas, ou seja, existem diferentes formas de saber, como o conhecimento científico, tradicional e filosófico, entre outros. O filme *Ágora*, que assistiu ao longo do componente, contribuiu para refletir sobre a importância da razão, da investigação e do questionamento na busca pela verdade, mostrando como o conhecimento científico, muitas vezes, enfrenta resistências sociais e culturais.

O componente Metodologia do Trabalho Acadêmico, contribuiu para sua compreensão sobre como se constrói um trabalho científico. Apesar de algumas dificuldades, entendeu minimamente sobre a importância da organização de textos, o uso de referências e a importância da leitura e da pesquisa. A autora reconhece que esse aprendizado está em construção, pois o tempo da disciplina foi introdutório, porém, serviu de base para que, ao longo do curso, pudesse desenvolver algumas habilidades.

O componente curricular Estudos Integrados da Amazônia ampliou seu olhar sobre a realidade amazônica, compreendendo o imaginário caboclo, a relação entre o real e o sobrenatural, assim como a riqueza cultural da região. Esse componente fortaleceu o respeito pelos saberes locais e pela identidade amazônica.

No componente Introdução à Sociologia, dialogaram com uma obra de Praxedes e Piletti (2021) que trata sobre as teorias de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. A partir das leituras, compreendeu que, para Marx, a educação está ligada à sociedade e à luta de classes. A autora conseguiu refletir sobre as desigualdades sociais, inclusive a partir de um olhar sobre sua própria história de vida, entendendo que os desafios e as dificuldades enfrentados enquanto moradora do campo é reflexo do modo de produção capitalista em que o indivíduo vive.

Em relação à teoria de Durkheim, dialogou-se sobre os fatos sociais e a função social da educação na formação dos indivíduos, e os estudos sobre Weber contribuíram para entender as relações sociais e culturais com base na sociologia compreensiva. As discussões teóricas e os exemplos apresentados ao longo da disciplina a fez perceber que a escola também pode ser espaço de transformação e/ou reprodução social.

Em Antropologia da Educação, aprendeu a valorizar ainda mais os saberes tradicionais, como remédios caseiros, crenças e práticas transmitidas entre gerações, e sobre pertencimento, identidade e a importância de reconhecer os conhecimentos da comunidade, a fazendo ter mais orgulho de sua origem e cultura.

Todos os componentes apresentados, segundo a autora, foram fundamentais para sua formação acadêmica, pois ampliaram sua visão sobre educação, sociedade e cultura. De tal modo, sua perspectiva de formação em Pedagogia está ligada ao sonho de terminar a faculdade e contribuir com a comunidade enquanto professora, pois sabe que, com o Pronera, em parceria com a Ufopa, esse sonho se tornou possível.

A autora intenciona se formar para contribuir com a educação da sua comunidade e do assentamento, sobretudo, por meio da Educação do Campo e da valorização dos saberes locais, uma vez que a escola tem papel importante na

inclusão de estudantes com deficiência e na formação de cidadãos com valores e responsabilidades sociais.

Sua perspectiva é construir uma formação acadêmica de qualidade, em que possa se tornar uma pedagoga comprometida com a Educação do Campo, visto que entende que a Pedagogia transforma diariamente, oferecendo conhecimentos científicos e práticos que contribuem para a formação profissional e humana em cada etapa do curso, de modo que, dia após dia, a autora está se transformando como pessoa e futura educadora.

Considerações finais

Ao refletir sobre sua trajetória de vida e de formação no curso de Pedagogia/Pronera, a autora entende o quanto a educação tem sido um elemento transformador em sua história. Desse modo, afirma que sua caminhada foi marcada por desafios, dificuldades financeiras e limitações de acesso, mas também por resistência, aprendizados e esperança, pois cada etapa vivida contribuiu para fortalecer nela o desejo de estudar e de valorizar a educação como direito fundamental para melhoria da qualidade de vida.

A formação no curso de Pedagogia do Campo tem ampliado sua visão sobre o papel social da escola, do professor e da educação do campo, tendo em vista que os componentes curriculares estudados ajudaram a compreender que a educação não é neutra, mas está ligada à realidade social, cultural e econômica dos sujeitos. Dessa forma, aprendeu a valorizar os saberes da comunidade, a importância do diálogo e do respeito às diferenças.

A partir do ingresso no Ensino Superior, a autora passou a entender que o Pronera representa uma política pública essencial para garantir o acesso ao Ensino Superior às populações do campo, possibilitando que sujeitos como ela realizem o sonho da formação acadêmica sem se afastar de seu território e de sua identidade, por isso, a oportunidade oferecida pela Ufopa, em parceria com Incra e Pronera, reforça seu compromisso em retribuir à comunidade os conhecimentos construídos ao longo do curso de Pedagogia.

Portanto, finaliza-se este ensaio narrativo sobre a história de vida e trajetória de escolarização com o sentimento de gratidão e responsabilidade. Gratidão pela oportunidade de estudar e responsabilidade de utilizar esta formação para contribuir com a Educação do Campo, com a comunidade e com a formação de futuras gerações, uma vez que, por meio da educação, é possível construir caminhos de transformação social, valorizando nossas origens e fortalecendo nossos direitos, sobretudo na condição de sujeitos do campo amazônico.

Referências

1. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, p. 37-57.
2. BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Pronera: Manual de Operações**. Brasília: INCRA, 2017.
3. CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
4. CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Educação do campo: campo-políticas públicas- educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
5. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
7. GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.
8. LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. v. 70, São Paulo: Cortez, 2002.
9. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

10. NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo, 2010.
11. PRAXEDES, Walter; PILETTI, Nelson. **Principais correntes da Sociologia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2021.
12. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
13. TOURAINE, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 2006.
14. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).