



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO DIAS PINHEIRO



**OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TERRITÓRIOS RURAIS DA
AMAZÔNIA PARAENSE, UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E
AS PRÁTICAS CURRICULARES EM MOVIMENTO**



BELÉM-PARÁ
2021

MARIA DO SOCORRO DIAS PINHEIRO

**OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TERRITÓRIOS RURAIS DA
AMAZÔNIA PARAENSE, UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E
AS PRÁTICAS CURRICULARES EM MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Pará, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- P654a Pinheiro, Maria do Socorro Dias.
Os anos finais do ensino uundamental, em territórios rurais da Amazônia paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento. / Maria do Socorro Dias Pinheiro. — 2021.
336 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.
1. Ensino Fundamental-Anos Finais. 2. Território. 3. Educação do Campo. 4. Organização do Ensino. 5. Práticas Curriculares. I. Título.

CDD 370.193460981

MARIA DO SOCORRO DIAS PINHEIRO

**OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TERRITÓRIOS RURAIS DA
AMAZÔNIA PARAENSE, UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E
AS PRÁTICAS CURRICULARES EM MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 22/ 02/ 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Maria do Socorro X. Batista – Examinadora Externa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto – Examinador Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Salomão A. Muffarejje Hage – Examinador Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Examinador Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho à memória dos meus pais, Abel e Rita, à minha querida e amada irmã Vânia, por estar comigo durante a trajetória da pesquisa de campo, e a duas incríveis pessoas, por, na história de nossas vidas, apoiarem a minha formação profissional, meu cônjuge Edir, nossa filha Miriam e ao mais novo **grande amor** de nossas vidas, o neto, Danilo Mariano.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento, é uma atitude de gratidão. Um sentimento que permite inicialmente pensar sozinho um problema de estudo, mas os passos seguintes, indubitavelmente, requerem contribuições de outros sujeitos. Desse modo, um estudo na área das Ciências Humanas ou sociais não se perfaz sozinho, mas com a participação de diversos rostos, com nome e endereço, e para os que acreditam, sob inspiração do divino, do anjo da guarda. Nesse sentido, quero manifestar meus agradecimentos iniciais a Deus, que, por meio do anjo da guarda, inspirou-me para a elucidação do estudo.

Minha gratidão se dirige ao Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, uma pessoa incrível, muito humana, solidária, inteligente, com a qual aprendi muito. Seu jeito de ser fez edificar em nós uma amizade que extrapola a mera relação de professor-orientador *versus* aluna. Vários desafios de ordem pessoal, familiar e social surgiram no processo, incluindo os percalços causados pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), e, em todo o percurso, foi possível contar com o seu apoio imprescindível, transcendente, que se estende para além da tese. Muito obrigada por cada palavra de incentivo, por tudo que consegui aprender com sua sabedoria para ajudar em cada situação e, ainda, por me orientar na produção da tese.

Agradeço ao cônjuge Edir G. Pinheiro, por me apoiar em todo processo de formação acadêmica e profissional, especificamente, neste momento de planejamento e execução das atividades gerais da tese; por me auxiliar, fazer contato com as pessoas dos municípios pesquisados, agendar as viagens e, às vezes, ir comigo a um dos locais; pelo apoio incondicional para construção da pesquisa e de toda sua organização final.

À filha Miriam, não somente por me apoiar e participar de alguns importantes momentos dos estudos da tese, mas por me proporcionar um momento de muita alegria devido ao nascimento do primeiro neto.

À minha irmã, Francisca Vânia Leite da Silva, por me acompanhar durante as viagens e a estadia durante todos os dias em que foi necessário estar diretamente nas comunidades pesquisadas. Você viveu comigo cada momento das viagens, assim como a acolhida do povo que nos recebia para o trabalho que iríamos desenvolver.

Gratidão ao Anízio Justino (*in memória*) por assumir toda jornada de trabalho dentro e fora da casa com o Gustavo, para que sua esposa, Vânia, pudesse estar comigo. Minha gratidão se estende à família de Vânia. Lamento, mana querida, que, logo após encerrarmos as pesquisas de campo, tenha se deparado com uma doença que levou ao falecimento do seu esposo, uma

pessoa que não poderia deixar de fora dos meus agradecimentos. Ele, juntamente com o filho Gustavo, assumiu toda jornada de trabalho dentro e fora do lar, para que você pudesse me acompanhar durante a pesquisa de campo. Ao Anízio Justino, minha eterna gratidão. Espero que, em algum lugar da espiritualidade, você esteja sendo bem cuidado.

Às irmãs Eliane e Alexandra, com as quais tenho socializado alegrias e desafios proporcionados pela vida. Muito obrigada por compartilharem momentos de sugestões, descontração e fornecerem apoio logístico para organização do trabalho na Transamazônica.

Ao Programa de Pós-graduação por possibilitar novos conhecimentos e aprendizagens; à Faculdade de Educação do Campo e ao Campus de Cametá, por concederem o acesso à formação, com a liberação concedida para estudo. Em especial, agradeço à professora Hellen, por colaborar com o acesso ao estado do conhecimento.

Aos membros da banca, pelas relevantes contribuições dadas na qualificação, em particular, ao professor Salomão Hage, que, após a qualificação, expidiu significativas sugestões, que vieram a somar para efetivação final da tese.

Agradeço ao afilhado, Adilson Santana Pinheiro, por me presentear com obras que proporcionaram acesso à leitura de referenciais bibliográficos relevantes para produção deste trabalho. Aos integrantes do Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física – CAÊ, pelo apoio dado durante o processo de doutoramento. À querida amiga Luciana, a quem pude recorrer para impressão e entrega do material da qualificação, diante da impossibilidade de estar em Belém devido à pandemia da Covid-19.

Aos gestores municipais de educação, por me autorizarem desenvolver os estudos da pesquisa de campo em escolas camponeses e, ainda, por disponibilizarem documentos e dados estatísticos de suas dimensões educacionais.

Aos educadores, educandos, pais de alunos e lideranças de movimentos sociais do campo das comunidades, por me acolherem para a realização da pesquisa, assim, pude contar efetivamente com o fornecimento de dados, registros fotográficos e outras informações durante todo desenvolvimento deste trabalho. Meus preciosos e sinceros agradecimentos, que também se direcionam aos que, em suas residências, hospedaram-nos.

Agradeço aos pesquisadores que, por meio de seus estudos, contribuíram para a realização desta produção, e a todos que, de algum modo, possibilitaram o acesso aos municípios para realização do estudo. Aos que me hospedaram em suas residências em Belém, Altamira e nos locais em que se realizou a pesquisa, sintam-se aqui contemplados pelos agradecimentos finais.

“A luta de classes existe também, latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de - manhas dos oprimidos, no fundo, - imunizações, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares”.

(FREIRE, 2001, p. 48).

RESUMO

Esta tese objetiva compreender os anos finais do ensino fundamental a partir da organização de ensino e das práticas curriculares desenvolvidas no contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios rurais da Amazônia paraense, averiguando as relações com os referenciais da educação do campo. O estudo se realizou em três escolas de municípios paraenses, tendo como participantes: educadores, educandos, pais, lideranças de movimentos sociais do campo e coordenadores das secretarias municipais de Educação. Os aportes de fundamentação do estudo foram organizados conforme as categorizações teóricas, assim classificadas: Anos finais do ensino fundamental; Território; Educação do campo; Organização do ensino e as Práticas curriculares. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que se materializou a partir do método ver, julgar e agir. Nesse processo, o **ver** se apresenta por meio das respostas dadas à problematização, que, ao utilizar-se de tais informações para interpretação, análise e reflexão dos dados, com base na literatura, traça-se o **julgar** e, independentemente da situação, geram os resultados para um dado fenômeno, lugar pelo qual se transita a ideia provável de ação ou do **agir**. Realizou-se a pesquisa exploratória, com o estado do conhecimento em artigos e teses de doutorado, fez-se a pesquisa documental nas escolas, em acervos bibliográficos e nas secretarias municipais de Educação, e se efetivou a observação participante. Utilizaram-se como procedimentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas e análise documental. Como resultados, o estudo apresenta a organização do ensino de nove anos, em que os anos finais se concretizam através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), dos multianos ou da multisseriação; e as práticas curriculares que orientam a escola dos territórios rurais da Amazônia paraense encontram-se com uma educação que se fundamenta na perspectiva de educação rural e urbanocêntrica, com raras relações com o contexto social em que se inserem os sujeitos camponeses. Tais fatores ocorrem em oposição ao que se encontra referenciado nos marcos legais da educação do campo, bem como em seus movimentos de luta por essa política pública. Contudo, percebe-se que a educação escolar é de suma relevância para os camponeses e seus territórios, por isso, a escola precisa voltar-se para a cultura do campo, em consideração aos sujeitos e às demandas de seus territórios. Nesse sentido, ela deve atentar-se para as exigências da legislação em vigor e aos interesses que vêm sendo defendidos sobre a educação pelos que participam dos movimentos sociais e populares do campo, que se integram a outros coletivos representados pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e pelos demais fóruns estaduais e municipais que abrangem os camponeses de territórios paraenses, brasileiros.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Anos Finais. Território. Educação do Campo. Organização do Ensino. Práticas Curriculares.

ABSTRACT

The thesis presented here aims to understand the final years of elementary education based on the teaching organization and the curricular practices developed in the socio-historical-cultural-economic and educational context of the rural territories of the Pará Amazon, investigating the relationships with the references of the field education. The study was carried out in three schools in the cities of Pará, with these participants: teachers, students, parents, leaders of social movements from the countryside and coordinators of the Municipal Secretariat of Education. The foundations of the study were organized according to the theoretical categorizations, classified as follows: Final years of elementary school; Territory; Rural Education; Organization of teaching and curricular practices. It is a qualitative approach, which was materialized through the method of seeing, judging and acting, as well as content analysis. In this process, seeing is presented through the answers given to the problematization, which, when using such information for interpretation, analysis and reflection of the data, based on the literature, it is designed to judge and, regardless of the situation, generate the results for a given phenomenon, a place where the probable idea of action or action is transited. Exploratory research was carried out, with the state of knowledge in articles and doctoral theses, documental research was carried out in schools, in bibliographic collections and in the municipal departments of Education, and participant observation was carried out. The following methodological procedures were used: semi-structured interviews and document analysis. As a result, the study presents the nine-year elementary school's teaching organization, in which the final years are materialized through the Modular Teaching Organization System (SOME), of the multyars or multigrade; and the curricular practices that guide the school in rural territories in the Amazon region of Pará meet with an education that is based on the perspective of rural and urban-centric education, with rare relations with the social context in which the peasant subjects are inserted. Such factors occur in opposition to what is referenced in the legal frameworks of rural education and in the movement to fight for rural education. However, it is clear that school education is of paramount importance for peasants and their territories, and because of this, the school needs to turn to the culture of the countryside, in consideration of the subjects and the demands of their territories, paying attention to the requirements of the legislation in force, and to the interests that have been defended on education by those who participate in the popular social movements in the countryside, who join other groups represented by the National Forum of Rural Education (FONEC) and the other state and municipal education forums in the countryside of Pará.

Keywords: Elementary School. Final Years. Territory. Rural Education. Teaching Organization. Curricular Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educandos dos anos finais chegando à escola de território ribeirinho.....	17
Figura 2 – Educandos dos anos finais na escola de território da agricultura.....	18
Figura 3 – Processo de construção de uma escola.....	52
Figura 4 – Estruturação da tese.....	57
Figura 5 – Sistematização da metodologia freiriana	66
Figura 6 – Arco da problematização de Maguerez.....	67
Figura 7 – Esquema dos três momentos pedagógicos	68
Figura 8 – Sujeito da pesquisa no cenário ribeirinho, entre sua propriedade e a escola	87
Figura 9 – Trajeto casa/escola/escola/casa de educandos do território da agricultura familiar.....	89
Figura 10 – Trajeto casa/escola/escola/casa de educandos do território ribeirinho	89
Figura 11 – Contexto social ribeirinho	110
Figura 12 – Contexto social da agricultura familiar	110
Figura 13 – Mapa do estado do Pará dividido em mesorregiões.....	112
Figura 14 – Residência de madeira, cobertas com telha brasilit	117
Figura 15 – Residência de madeira, coberta com telha de barro.....	117
Figura 16 – Amazônia ribeirinha.....	120
Figura 17 – Residência de território ribeirinho	146
Figura 18 – Estrutura física da escola Maria de Nazaré	154
Figura 19 – Estrutura física da escola Maria de Nazaré	154
Figura 20 – Sala de aula da Escola Maria de Nazaré	157
Figura 21 – Copa/cozinha da Escola Maria de Nazaré.....	158
Figura 22 – Estrutura física inicial da Escola Francisco de Assis (Mandacuarí II).....	159
Figura 23 – Estrutura física atual da Escola Francisco de Assis (Mandacuarí II).....	159
Figura 24 – Sala de aula da Escola Francisco de Assis	161
Figura 25 – Sala de aula da Escola Francisco de Assis	161
Figura 26 – A escola ribeirinha a distância	163
Figura 27 – A escola ribeirinha mais próxima	164
Figura 28 – Banheiros e caixa d’água da escola.....	164
Figura 29 – Copa e secretaria da escola	165
Figura 30 – As mensagens de acolhimento	167
Figura 31 – Os estudantes em sala de aula	167
Figura 32 – Turma dos anos finais do ensino fundamental da agricultura familiar	170
Figura 33 – Turma do 8º ano do ensino fundamental da escola ribeirinha	171
Figura 34 – Subsídios educativos utilizados nas escolas.....	222
Figura 35 – Sequência para organização de uma matriz curricular a partir da BNCC.....	244
Figura 36 – Circuito do SOME de escola ribeirinha nos anos finais do ensino fundamental	259
Figura 37 – Cronograma de aulas das escolas	271
Figura 38 – Educandos do território ribeirinho retornando para casa	285
Figura 39 – Educandos do território da agricultura familiar aguardam o retorno para casa	286

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estruturação de uma pesquisa qualitativa.....	55
Quadro 2 – Quantitativo de teses encontradas por descritores de busca	74
Quadro 3 – Quantitativo de teses por universidades, anos e regiões de produções	75
Quadro 4 – Dados quantitativos de participantes da pesquisa.....	92
Quadro 5 – Sujeitos participantes diretos da pesquisa e seus respectivos pseudônimos	93
Quadro 6 – Professores participantes diretos da pesquisa.....	93
Quadro 7 – Educandos como participantes diretos da pesquisa.....	94
Quadro 8 – Sistematização das categorias empíricas e dos eixos temáticos	104
Quadro 9 – Situação sociopopulacional dos municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri ...	127
Quadro 10 – Enunciados quantitativos de matrículas do ensino fundamental por ano no Pará em 2018	184
Quadro 11 – Matrículas do ensino fundamental nos municípios integrantes da pesquisa – ano 2018	185
Quadro 12 – Matrículas do ensino fundamental nos municípios integrantes da pesquisa – ano 2019	185
Quadro 13 – Matrículas do ensino fundamental de Anapu, Igarapé Miri e Pacajá, conforme os respectivos anos escolares de 2018	186
Quadro 14 – Matrículas do ensino fundamental nos zoneamentos urbano e rural de municípios integrantes da pesquisa – ano 2018	187
Quadro 15 – Conceito sistemático de escola na concepção dos educandos	195
Quadro 16 – Sistematização de um pensamento docente.....	205
Quadro 17 – Dados das unidades de análise: categoria “participar”	207
Quadro 18 – Dados das unidades de análise: categoria: relação/família-escola e escola/família	214
Quadro 19 – Dados das unidades de análise: categoria: apoio da família nas atividades extraescolares.....	217
Quadro 20 – Estrutura curricular por módulo dos anos finais do ensino fundamental	258
Quadro 21 – Definição dos conteúdos curriculares do território ribeirinho.....	261
Quadro 22 – Definições docentes de práticas produtivas e cultura ribeirinha	263
Quadro 23 – Recursos didáticos e pedagógicos da educação ribeirinha	269
Quadro 24 – Cronograma de hora/aula por docente de classes multianos nos anos finais do ensino fundamental das Escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis.....	270
Quadro 25 – Cronograma de hora/aulas da semana por docente de classes multianos nos anos finais do ensino fundamental das escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis.....	271
Quadro 26 – Definição dos conteúdos curriculares do território da agricultura familiar	275
Quadro 27 – Demonstrativo das definições docentes de práticas de produção e da cultura na agricultura familiar	277
Quadro 28 – Demonstrativo dos recursos empregados em sala de aula na escola da agricultura familiar.....	280

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental dos municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri	176
Gráfico 2 – Síntese do método ver, julgar e agir na alternância de uma CFR	233

LISTA DE SIGLAS

BCCN	Base Comum Curricular Nacional
BASA	Banco da Amazônia
CCs	Comunidades Cristãs
CEFFA	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CEBs	Comunidade Eclesial de Base
COOPFRUT	Cooperativa Agroindustrial de Trabalhadores e Produtores Rurais de Igarapé-Miri
COBRAL	Companhia Brasileira de Alimentos
CFR	Casa Familiar Rural
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EFAs	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPECART	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SEMESP	Ministério da Educação sob a gestão da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SOME	O Sistema de Organização Modular de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPF	Unidades Produtivas Familiares
I ENERA	Primeiro Encontro dos Educadores da Reforma Agrária

SUMÁRIO

1 IDEIAS INTRODUTÓRIAS: O TRAJETO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO	17
1.1 Indagações que emergiram de escolas do campo	18
1.2 A constituição da problemática	22
1.2.1 Dois paradigmas continuam em disputa: educação rural e educação do campo	27
1.2.2 A educação do campo rema contra e a favor da maré	34
1.3 A tese	43
1.4 Relação da pesquisadora com a temática de estudo	46
1.5 Estruturação do texto	50
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	52
2.1 Itinerário metodológico da pesquisa, o método e a operacionalização procedimental	53
2.1.1 Quanto ao método	57
2.1.2 Operacionalização procedimental do estudo	72
2.1.3 Estado do conhecimento na base de Catálogo de Dissertações e Teses	72
2.2 Encaminhamentos procedimentais da pesquisa	77
2.2.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	82
2.3 Cenários das escolas e os participantes da pesquisa	84
2.3.1 Participantes da pesquisa	90
2.4 Definição e classificação das categorias teóricas, empíricas e de análise do estudo ...	97
2.4.1 Categorização empírica	104
2.4.2 Unidades de análise	105
2.4.2.1 Procedimento de análise das entrevistas	105
3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL-ECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS TERRITÓRIOS RURAIS ONDE O ESTUDO SE DESENVOLVE	109
3.1 Amazônia paraense e sua configuração multiterritorial, com destaque para os territórios rurais das águas e da agricultura familiar	109
3.1.1 Os agricultores no processo de colonização paraense	113
3.1.2 Caminho de Canoa Pequena, Rio Espera ou Igarapé Miri	121
3.2 Os territórios das águas e da agricultura familiar onde se desenvolve o estudo	128
3.2.1 História de Mandacuarí	128
3.2.2 Primeira ocupação camponesa da Vicinal Mandacuarí I	130
3.2.3 Segunda ocupação camponesa da Vicinal Mandacuarí II	136
3.2.4 O território ribeirinho e a história de Catimbaua	140
3.2.5 A formação política e organizacional da Comunidade Cristã de Catimbaua	143
3.3 As escolas de territórios camponeses: um olhar para os anos finais do ensino fundamental	147
3.3.1 Situação infraestrutural das escolas de Mandacuarí I e II	153
3.3.2 A escola do território ribeirinho	162
3.3.2.1 A segunda escola de Catimbaua	163

3.4 Hora de encerrar este pensamento	168
4 OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM AS REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	170
4.1 Reflexões sobre os anos finais do ensino fundamental nos marcos legais da educação brasileira	171
4.1.1 Os anos finais do ensino fundamental e a relação com as referências normativas da educação do campo	179
4.1.2 O contexto educacional do estado do Pará e dos municípios da pesquisa	183
4.2 Políticas públicas para os territórios da educação do campo	189
4.3 Os anos finais do ensino fundamental na visão dos alunos, professores e pais de alunos dos territórios camponeses	192
4.3.1 Conceito de educação/escola para os educandos, educadores e pais de alunos da educação do campo	193
4.3.2 Conceito de participação para os sujeitos das escolas do campo	206
4.4 Tentando fechar os pontos	220
5 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS PRÁTICAS CURRICULARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS TERRITÓRIOS RURAIS	222
5.1 Organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental na educação do campo	223
5.1.1 A seriação	228
5.1.2 A alternância	229
5.1.3 Os multianos, a multisseriação, o SOME e o SEMOR	235
5.1.3.1 Os multianos ou a multisseriação	235
5.1.3.2 O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o Sistema de Ensino Modular Rural (SEMOR)	237
5.1.4 As práticas curriculares e a relação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC	242
5.1.5 As práticas curriculares em debate com a educação do campo	247
5.2 Organização do ensino nos anos finais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar	251
5.2.1 Organização do ensino em escolas da agricultura familiar	253
5.3 Práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar	257
5.3.1 O currículo escolar no território da agricultura familiar	270
5.4 Para finalizar essa conversa	281
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MOVIMENTO	285
REFERÊNCIAS	298
GLOSSÁRIO	319
APÊNDICES	321

1 IDEIAS INTRODUTÓRIAS: O TRAJETO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO

As figuras 1 e 2 mostram a chegada dos educandos dos anos finais do ensino fundamental na escola do campo, nos turnos matutino ou vespertino. Eles chegam à escola para as ações educacionais do dia; uns se reúnem no pátio antes de entrar para as salas de aula, assim como há experiências dos que entram direto para a sala, dando abertura à rotina de aulas escolares. Estes espaços educacionais passam a compor o cenário da tese que se inicia com esta seção, objetivando apresentar as indagações que emergem de escolas do campo, seguidas da constituição da problemática, que trata dos anos finais do ensino fundamental em territórios rurais.

Tal questão se envereda por reflexões e análises a respeito da educação do campo – que, na sua transição histórica, rema contra e a favor da maré – para, em seguida, procurar conceituações que busquem explicar as definições sobre dois paradigmas que continuam em disputa: educação rural e educação do campo. Isso demarca o problema da pesquisa, seus objetivos, seguidos da relação da pesquisadora com a temática em estudo, a tese, e a estruturação do texto.

Figura 1 – Educandos dos anos finais chegando à escola de território ribeirinho



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 2 – Educandos dos anos finais na escola de território da agricultura



Fonte: Registro da autora (2019).

1.1 Indagações que emergem de escolas do campo

A escola do campo, mais do que um espaço físico para agrupamento de pessoas, é um espaço de inquietações, indagações e construção de ideias, de expressões de vozes dos sujeitos sociais. Esse lugar, mesclado por diferentes sujeitos, motivou-me a redigir a escrita desta tese, com um olhar para os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia paraense. Trata-se de um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento, para o qual foi necessário pesquisar em artigos e teses de bancos de dados de periódicos da CAPES, SciELO, Anais da ANPED e Catálogo de dissertações e teses, a fim de identificar estudos produzidos sobre o tema e, em seguida, inserir-me diretamente nos contextos socioeducacionais do campo, apoiada por vários sujeitos, que oportunizaram entender para, sistematicamente, explicar essas realidades.

O cenário escolar em que se constitui o estudo centra-se em dois municípios que se localizam no nordeste e sudoeste paraenses, denominados, respectivamente, Igarapé Miri e Pacajá. O deslocamento para tais municípios parte da sede de Cametá, local onde reside a pesquisadora; o primeiro deslocamento ocorreu para a comunidade localizada em Pacajá. A saída de Cametá se deu por transporte rodoviário, que saiu às 6:30h da manhã para Tucuruí, com chegada entre 11:30 e 12:00h. Em Tucuruí, pegou-se outra condução às 13:30h, que vai até à sede de Pacajá. Neste município, entrou em outro transporte para a sede de Anapu, com chegada às 21:00h. Passou-se a noite na sede de Anapu para, no dia seguinte, seguir para a comunidade da agricultura familiar em outra condução, por estradas de chão ou caminhos

estreitos, esburacados, com lameiro provocado pelas fortes enxurradas do inverno amazônico. Nessas estradas, trafega-se em motoneta entre o condutor do veículo e a bagagem enquanto explora com o olhar o cenário das estradas, as propriedades, as criações, a floresta e tudo mais que uma condução de duas rodas possibilita que se observe no trajeto que se faz da sede de Anapu para a primeira escola do campo de Pacajá.

Para ir ao município de Igarapé Miri, a primeira viagem de Cametá aconteceu às 5:45h da manhã. Entre 7:30 e 8:00h, chega-se à sede do município, mas a condução para acesso à comunidade da pesquisa se dá somente a partir das 10:00h da manhã, com chegada na comunidade entre 11:30 e 12:00h. Esse é o itinerário para chegar à comunidade ribeirinha. Nela, chega-se por embarcações. No trajeto, observa-se o rio, a vegetação, as residências, os comércios, as igrejas etc. O rio é intensamente movimentado por inúmeras embarcações, que transitam em um vai e vem sem tamanho. Elas agitam as águas, provocam maresias e acirram o processo de erosão do solo, poluem o ambiente com óleo, dejetos fecais e outros produtos, como se o rio fosse um enorme latão de lixo, que tudo pode ser nele arremessado.

Identifica-se que o rio possui um fluxo próprio, natural de enchente e de vazante, e os sujeitos ribeirinhos que vivem às suas margens são centenários, pois as propriedades em que residem foram passadas de uma geração para outra. Os ribeirinhos conhecem a maré do rio, sabem sobre o tempo de enchente e vazante, os benefícios e malefícios que a força do rio pode trazer à sua sobrevivência. Eles vivem nesses territórios, temem e respeitam as águas do rio, porque compreendem que existem situações que podem colocar a vida em risco, uma vez que o rio, mais do que um território geográfico, é um lugar que abriga diversas espécies, incluindo os seres humanos.

E mais: para além de um espaço geográfico, os territórios camponeses são lugares de trabalho, convivência, relacionamentos e aprendizagens coletivas. As aprendizagens coletivas, por exemplo, não se materializam excepcionalmente no contexto escolar, mas em diferentes espaços, tais como: na participação dos movimentos sociais e populares do campo; nas experiências do trabalho em mutirão para plantar a roça de um morador em situação de enfermidade familiar; ao construir e arrumar a estrutura física da escola ou mesmo ao organizar coletivamente a estrada por onde se movimentam para a comercialização de seus produtos, para trafegarem rumo aos centros urbanos, dentre outras localidades.

Um fato corrente que move e mobiliza os territórios do campo é a vida. O campo é um lugar de identidades, histórias, cantos, contos e encantos. É um espaço de cultura, circulação de pensamentos políticos, econômicos e sociais, com posturas conservadoras e transformadoras. Trata-se de um ambiente composto por diversidades naturais e humanas, repleto de vida, que

se espalha por todos os cantos e nos coloca em constantes movimentos, que nos permitem perceber as identidades sociais e compreender quem são esses sujeitos.

Os camponeses são sujeitos que, às vezes, silenciam ou expressam suas vozes. As vozes ecoam todos os dias, a cada aula, encontro, em dias alternados por reuniões, formações, visitas etc. Contudo, nem sempre suas vozes são consideradas, registradas, ou, quando as são, registram-se as vozes dos sujeitos que arriscam falar aos seus superiores, como aquele ou aquela que “fala demais”, “reclama demais”, “nada está bom”. Entretanto, o silenciamento dos que nada comentam não significa que os sujeitos não falam ou que sejam alienados do mundo que os cerca. Ao contrário, observou-se, durante a pesquisa em campo, uma realidade plural de sujeitos diferentes em contextos históricos diversos, que se organizam e lutam por melhor qualidade de vida para o campo, e lutar por qualidade de vida significa exigir políticas públicas. Não deveria ser o “lugar”, o “espaço territorial” a definir os direitos do povo brasileiro, mas se observa essa diferença. Os povos do campo são esquecidos ou deixados para depois em seus direitos constitucionais. A educação, por exemplo, é um direito constitucional de todo povo brasileiro; ela está na legislação, entretanto, não significa que esteja exatamente se materializando na realidade concreta dos cidadãos.

Problematizar a situação educacional do campo na Amazônia paraense significa não somente ler as produções existentes, mas também ir a esses territórios para presenciar de perto essas realidades, compreender e analisar como funciona a educação dos anos finais do ensino fundamental a partir dos territórios, utilizando-se da observação *in lócus* e da escuta das narrativas dos sujeitos que vivem a experiência de educação do campo.

Identificou-se, a partir dos dados advindos do estado do conhecimento, que a segunda fase dos anos finais do ensino fundamental não funciona em todos os territórios rurais, e, embora funcione em alguns locais, essa política de educação encontra-se no anonimato. Pouco se sabe sobre a educação do campo ofertada para os educandos dos anos finais do ensino fundamental; os registros de pesquisa e estudos a respeito da educação ofertada para os adolescentes e jovens dessa fase do ensino são mínimos. Quase nada se encontrou disponível no período de 2014 a 2018, em termos de pesquisas sobre a implementação e o funcionamento dos anos finais do ensino fundamental nos territórios rurais brasileiros e, especialmente, na Amazônia paraense.

Não se conhece o dia a dia de uma escola do campo que atenda essa fase do ensino fundamental, quase nada se conhece da rotina de chegada à escola, da permanência dos adolescentes e jovens que frequentam os anos finais do ensino fundamental, ou mesmo da sua saída do espaço escolar. E sobre os seus deslocamentos para estudar? O que sabemos sobre o

trajeto dos estudantes – escola/casa/casa/escola – ou sobre o desenvolvimento curricular das escolas, as aprendizagens dos educandos, a organização do ensino e as práticas curriculares implementadas na educação dos anos finais do ensino fundamental de escolas do campo? O que sabemos a respeito dos desafios e das potencialidades educacionais dos sujeitos desses territórios?

Na voz do sujeito, identifica-se um olhar, uma crítica de quem enfrenta a lama no inverno – período das chuvas – e a poeira em tempo de sol – verão da Amazônia paraense: “criticar é fácil, viver o que vivo é mais difícil” (DC, abr. 2019). Outras narrativas seguem pelos que conhecem os territórios das águas: “aqui a gente [se referindo à escola] consegue retornar para casa todos os dias. Em outros locais, somente no final de semana”; “eu tenho muito medo dessa viagem de barco para escola. A gente enfrenta muita maresia, nosso rio é muito movimentado” (DC, set. 2019).

O que essas expressões emitem? Inicialmente, conhecimento de mundo. O mundo situado no universo de desafios e possibilidades. Ambas as questões permitem a esses sujeitos conhecerem seus territórios e expressarem elocuições de seu lugar e de um saber não escrito nos livros. Eles representam um saber experimentado, vivido. Não é novidade, mas não custa dizer que as condições de boa parte das estradas dos territórios camponeses na Amazônia paraense são péssimas para trafegar, e o quadro se agrava no período chuvoso de dezembro a junho, em que as estradas ficam escorregadias, dificultando transitar em parte do trajeto, transformado em atoleiro ou lamaçal, situação que complica a circulação dos moradores. Esse cenário das estradas de vicinais se altera no período de julho a novembro com a diminuição das chuvas, o calor solar seca as estradas, levantando a poeira, o fato caracteriza o chamado “verão amazônico”.

Criticar um sujeito do campo que precisa trafegar por estradas em péssimas condições, seja para trabalhar ou estudar, parece ser fácil para quem desconhece. Viver aquela situação, aquela realidade é difícil, contudo, lamentavelmente, muitos adolescentes, jovens e educadores do campo vivem diariamente esse desafio para chegar à escola e, de igual modo, para retornar para casa.

Para os que trabalham nos territórios das águas, ir e vir, seja todos os dias ou nos finais de semana, não parece ser confortável, pois os sujeitos não dispõem de transporte próprio, dependem de outras pessoas para chegarem ao destino. No caso dos educandos, dependem dos barqueiros contratados pela Secretaria de Educação para uso do transporte escolar. Salvo raras exceções, educadores e educandos necessitam de transporte fluvial para se deslocar para escola em território das águas. Nesse caso, especificamente, há um fluxo intenso de embarcações

transitando, o que provoca sentimento de medo aos que têm convivência diária com o universo das águas, já que há, também, risco de acidentes em ambos os territórios.

Está evidente, mas não custa afirmar que as discussões do presente estudo se referem ao território da agricultura familiar, denominado Mandacuarí, e ao das águas, comumente conhecido por Catimbaua. O território da agricultura familiar é constituído por famílias, maioria migrantes de vários estados do Brasil. Eles residem em pequenas propriedades, em uma área de ocupação do município de Pacajá, sendo sua prática de produção a plantação de culturas diversificadas e a criação de animais. No outro, estão os povos das águas, com a identidade de pertencimento ribeirinho, com práticas variadas de produção, incluindo a extrativista, que prima pela preservação do meio ambiente e criação de animais. Uma característica desses sujeitos sociais são os migrantes que não permanecem em um mesmo lugar por muito tempo, enquanto os ribeirinhos dificilmente migram de seus territórios originais.

Nessa perspectiva, o presente estudo se justifica pela necessidade de conhecer como funciona o atendimento educacional dos anos finais do ensino fundamental em territórios rurais, por compreender que há muita coisa que se desconhece sobre essa fase educacional, a qual envolve adolescentes e jovens que, muitas vezes, para estudarem esse segmento do ensino, são obrigados a se deslocarem diariamente de seus territórios para estudar em vilas ou na sede dos municípios, devido à oferta dessa demanda em suas localidades. Quando existe a oferta desse ensino nos territórios camponeses, funciona precariamente, sem dar visibilidade à cultura desses territórios.

Entende-se, com isso, que o tema em evidência possibilita acesso às informações que o caracterizam como campo de conhecimento de relevância social, política e educacional, podendo trazer contribuições para o debate científico quando propicia compreender a situação histórica e social dos sujeitos e de seus territórios; ao abordar os anos finais como uma política inexistente ou precarizada; ao revelar a organização do ensino e das práticas curriculares atreladas às posturas de educação dominante, com diversos desafios e possibilidades educacionais vividas por docentes, discentes e seus familiares, para garantir, minimamente, o direito à educação.

1.2 A constituição da problemática

Segundo Zampriri (2014), o ensino fundamental é parte integrante da educação básica e organiza-se em duas fases: os anos iniciais, que correspondem à educação do 1º ao 5º ano; e os anos finais, que compreendem o ensino do 6º ao 9º ano. A denominação “anos finais” é uma

atribuição dada pelas instituições oficiais da educação brasileira, a saber: Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). No entanto, existem outras nomenclaturas emitidas pelos pesquisadores, tais como: “*segmentos* ao invés de fases, os quais são denominados, ensino fundamental I e ensino fundamental II” (ZAMPIRI, 2014, p. 24). A autora acima insiste em dizer que, embora existam outras significações, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, “não separa esta etapa educacional, cuja referência é sempre ensino fundamental” (ZAMPIRI, 2014, p. 24).

Destaca-se enquanto política pública o estudo denominado “Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores”, de autoria de Davis, Tartuce, Almeida e Silva, publicado em 2013 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O estudo traz consideráveis contribuições para o conteúdo desta tese, pois os fundamentos dos autores nos permitem compreender que essa fase do ensino fundamental conta com reduzido índice de pesquisas e estudos no contexto da educação básica. De acordo com essa pesquisa, no contexto da educação básica, toda atenção volta-se para os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio, ficando à margem os estudos e pesquisas para os anos finais do ensino fundamental. Com índices menores de pesquisas nesta fase educacional, diminuem o banco de informações da área, geram as crises e conflitos, pois não há dados suficientes para contribuir significativamente com as mudanças dessa realidade. Esses são dados de um estudo realizado no contexto social da educação urbana brasileira, e certamente não é diferente quando retoma um olhar para a análise dos anos finais do ensino fundamental no cenário da educação do campo.

Ao recorrer às evidências de produção do conhecimento sobre os anos finais em escolas do campo, descobriu-se uma redução mais acentuada de estudos nesta área, e essa ausência inviabiliza conhecer a real situação dessas políticas de educação, bem como outras questões a ela interligadas, tais como: o acesso e permanência na escola; a política de organização do ensino e das práticas curriculares da escola pública camponesa; a situação da merenda escolar. Assim, não se conseguiu identificar pesquisas que retratem como os sujeitos se sentem nessa fase educacional que acarreta várias mudanças físicas dos adolescentes e da própria rotina escolar, quais as dificuldades acompanham a vida de um estudante do campo nessa etapa.

A Biologia e a Psicologia trazem conhecimentos que consistem em apresentar as mudanças corporais e psíquicas que ocorrem na vida de adolescentes e jovens nesse itinerário educativo. Contudo, lamentavelmente, quase nada se sabe da passagem desses sujeitos sociais

no contexto educacional dos anos finais do ensino fundamental de escola do campo, do território paraense, brasileiro.

Ao realizar uma breve análise sobre a educação brasileira, constatou-se que a educação do campo fica à margem desse processo, e, em muitos lugares, permanece no abandono, ou simplesmente com a inexistência de escola pública para os camponeses. Isso é discutido por Souza et al. (2016), que organizaram a pesquisa denominada: “Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade”. Nesse artigo, os autores relatam que, em diversas localidades camponesas, o ensino escolar é ofertado até a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente oferecido no regime da multisseriação, de tal modo que, para continuarem o processo de escolarização, é necessário efetuarem matrículas nos anos finais do ensino fundamental no zoneamento urbano. Isso ocorre por inexistência desse nível de ensino em diversos territórios camponeses.

A ausência dos anos finais do ensino fundamental nos territórios rurais provoca, cotidianamente, grandes deslocamentos da juventude do campo para cidade, ou a migração de toda família para a sede do município, ocasionando esvaziamento demográfico rural e o crescimento populacional urbano, além de outras consequências que interferem diretamente na vida de famílias camponeses. Na visão de Souza et al. (2016, p. 227):

O Estado, em vez de responder às necessidades das classes multisseriadas, desenvolvendo projetos que contribuam para melhorar suas condições de infraestrutura, de recursos didáticos, de condições de trabalho, de remuneração, formação docente etc., trabalha na perspectiva da sua extinção.

A extinção de uma escola do campo é uma agressão à política de direito à educação, pois obriga a família camponesa a procurar escolas fora do seu território, ou a realizar migração imediata para vilas ou cidades. Sair da terra para morar em vilas e cidades, de imediato, provoca desestruturação da família, que precisa adquirir uma nova moradia e se acostumar com o novo ritmo de vida, inclusive, sem direcionamento certo do que fazer para ter renda para se sustentar, visto que, em outros espaços, muitas vezes, terá que trabalhar para os outros. Vender a terra é uma situação arriscada para uma família camponesa. Ao se desfazer da terra, perde-se imediatamente uma das condições de trabalho e renda, além da oportunidade de produção de alimentos necessários à vida familiar. Isso carrega afastamento do território camponês, gerando crise de identidade, em que os sujeitos já não sabem mais se pertencem à cultura camponesa ou à urbana. (SOUZA et al., 2016).

Quando somente o estudante se desloca todos os dias para estudar na escola de vilas ou da cidade, a crise de identidade persiste, pois a convivência diária com outros sujeitos sociais, depois de um certo tempo, pode levá-lo a questionar-se sobre qual cultura social ele pertence. Acerca disso, Souza et al. (2016, p. 226) ressaltam: “a chegada desse *outro* da escola rural é vista como desestabilizadora, já que esse estudante insiste em afirmar suas raízes identitárias, ainda que inconscientemente, no seu jeito singular de falar, de agir, de ser e de ver o mundo”.

Ter a escola no campo funcionando com atendimento a toda educação básica é o que está assegurado na legislação, mas isso, infelizmente, nem sempre acontece. Em diversas localidades, não são ofertados os anos finais do ensino fundamental, e nos locais onde há esse atendimento, nem sempre ocorre conforme as necessidades e demandas sociais do campo. Por conta disso, nos lugares sem a oferta dos anos finais, dão-se os deslocamentos dos estudantes para vilarejos ou sedes dos municípios, a fim de que possam efetuar os processos de escolarização obrigatória.

Essa situação faz com que muitas escolas urbanas recebam estudantes oriundos de localidades rurais, entretanto, isso não altera o trabalho pedagógico escolar. A organização do ensino permanece sem qualquer modificação, o ritmo da escola e do currículo que se faz nos anos finais do ensino fundamental não dá abertura para a diferença, para o diálogo cultural etc. Nessa perspectiva, sugerem os autores:

Daí ratifica-se a necessidade de projetos e propostas que possam oferecer caminhos para se romper com lógicas, práticas e concepções instauradas nos espaços educacionais urbanos, mesmo quando estes recebem estudantes habitantes de áreas rurais. A intenção é provocar a emergência de outro olhar para estes sujeitos e outras práticas que reconheçam e aprendam a lidar com a diferença no cotidiano escolar. (SOUZA et al., 2016, p. 226).

As escolas da cidade, ou as que estão nos territórios camponeses que educam os filhos de camponeses e de outros trabalhadores urbanos, precisam pensar em outro projeto de escola que envolva a diversidade, as culturas dos sujeitos sociais e outras perspectivas relacionadas ao mundo do trabalho. Precisa-se romper com a lógica do conhecimento pronto e acabado, que prioriza sistematicamente um conhecimento como único e verdadeiro, advindo da cultura dominante.

Não é pelo fato de se ter os anos finais do ensino fundamental nos territórios camponeses que o projeto de educação dominante esteja extinto; ao contrário, tudo indica que essa concepção de escola se fortaleceu nos territórios rurais pela forma de organização de ensino e pelas práticas curriculares existentes. Em diversas escolas, não há professores do local com

formação para esse atendimento. Quer dizer, não ter professores com formação para atender a essa demanda nas comunidades camponesas resultou na entrada de educadores advindos dos espaços urbanos, com o objetivo de atuarem com esses sujeitos educacionais; assim como há uns poucos profissionais que moram e trabalham no campo. (ARROYO, 2007).

A educação escolar ofertada aos territórios camponeses segue uma dinâmica educacional padronizada, única, ignorando outras experiências de educação do campo, a saber: as experiências de educação das Casas Familiares Rurais, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos movimentos sociais e populares do campo e outras perspectivas que se pautam em educação crítica, libertadora, relacionada à cultura e à educação popular, como os primeiros ensaios de educação em alternância desenvolvidos na França e no Brasil, os quais adotaram o método **ver, julgar e agir** como uma das práticas de desenvolvimento curricular. (SANTOS, 2013).

O conhecimento precisa estar a serviço da vida e dos desafios humanos e sociais para ajudar a encontrar respostas coletivas para os problemas que as pessoas enfrentam no cotidiano, que, muitas vezes, não foram encontradas as soluções necessárias. É importante analisar, à luz de uma perspectiva crítica, que o currículo está sendo ensinado para os filhos dos trabalhadores; se é para idolatrar os conhecimentos da cultura dominante e, assim, manter os dominantes dominando e os dominados oprimidos, ou para contribuir para a libertação dos sujeitos históricos e sociais.

Conforme Frigotto (2017), o Brasil, desde o processo de colonização, insere-se em uma dimensão de dominação, de capitalismo mundial que permite a exploração humana de indígenas e povos africanos, provocando, desde o princípio, as “desigualdades econômica, social, educacional e cultural”, que desencadeiam todo o processo histórico brasileiro, chegando ao século XXI como resultado dos “processos de ditaduras e golpes da classe dominante para manter seus privilégios” (FRIGOTTO, 2017, p. 20). Na visão do autor, a burguesia capitalista dominante conseguiu articular o golpe para retornar ao poder. Desde então, acelera-se o processo de educação de interesse do mercado capitalista.

Inicia-se, assim, um “ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar, atacam as universidades públicas [...]”, orientam ser responsabilidade da “escola pública a função de apenas instruir” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Nessa versão, a classe dominante passa a defender novos currículos para formação de professores e estudantes da educação básica. Com essas prerrogativas, orientam a criação de uma legislação com condições de “definir o que é ciência, e os conhecimentos válidos que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretação da ciência oficial, uma

ciência supostamente não neutra” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Com a ascensão ao poder de Jair Bolsonaro, em 2018, “as teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com o moralismo fundamentalista religioso” (FRIGOTTO, 2017, p. 29) propagaram-se no país.

Desde que Jair Bolsonaro assumiu a Presidência da República, o pensamento neoconservador, ultradireitista, passou a direcionar a política brasileira, num movimento contrário aos interesses e às necessidades da população brasileira. Segundo Assis e Lima (2018), esse ideário ideológico se fundamenta em princípios e prima pela afirmação de uma política neoliberal, que coaduna para configuração de uma política de Estado mínimo, que se direciona para privatização do setor empresarial e dos serviços públicos.

Na visão dos autores citados acima, as ações iniciais do governo brasileiro foram para garantir a manutenção das políticas reformistas, que iniciam com perseguições políticas aos professores de oposição, realizam cortes de verbas para o ensino superior, pesquisa e para a educação básica, com esvaziamento de programas de apoio à educação em tempo integral, construção de creches, alfabetização e ensino técnico profissionalizante, desencadeiam investida de participação militar na educação e propõem programa de educação prática para estudantes do 6º ao 9º ano, pertencentes aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Ademais, insere-se a política nacional de educação do campo, no contexto do Ministério da Educação, sob a gestão da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

Ao observar essa conjuntura de incertezas, desponta-se, no interior pessoal e profissional, um clima de desesperança e, ao mesmo tempo, de indignação, pois a presença radical do pensamento autoritário e antidemocrático enfaticamente se constrói, fortalece-se e visa impedir avanços das ideias e do pensamento democrático, que se pauta em uma educação pensada a partir da concepção de educação crítica, da “pedagogia do oprimido”, dentre outras discussões defendidas por Freire (1987, 1988, 1989, 1982, 2000, 2006, 2007), Arroyo (1999, 2000, 2007, 2010, 2014), Caldart (2000, 2004, 2009, 2020) e outros adeptos desse pensamento, que seguem com um movimento de resistência à educação rural.

1.2.1 Dois paradigmas continuam em disputa: educação rural e educação do campo

Ao acompanhar a educação do campo destinada às populações camponesas no Pará, certifica-se, com base em estudos de Hage (2005, 2017), Abreu (2012), Oliveira (2014), Silva (2013) e Pinheiro (2009), que, durante décadas, a única educação garantida a essas populações

eram as quatro séries iniciais do 1º grau, ofertadas em condições precárias, em residências de famílias, às vezes, a do professor ou em igrejas, barracão comunitário etc. O atendimento escolar era feito por um professor leigo, que desenvolvia o trabalho docente em classes multisseriadas, em que realizava atividades para além da docência escolar.

Ao relacionar esse pensamento à pesquisa de Romanelli (2003), identifica-se que a reforma da educação ocorrida pela Lei de Diretrizes e Base, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – LDB (BRASIL, 1971), responsável por criar o ensino de 1º e 2º grau, não foi suficiente para impedir o não atendimento educacional para as populações do campo, que mal usufruíram das quatro primeiras séries do 1º grau, não tendo acesso à educação da 5ª a 8ª série desse nível.

Identificam-se, dessa maneira, lacunas nas legislações educacionais anteriores. Mesmo com o surgimento da legislação em vigor, as mudanças realizadas não foram suficientes para que a LDB, de nº 9394/96 (BRASIL, 1996), pudesse contemplar, em sua plenitude, o acesso à educação de adolescentes e jovens do campo que precisam estudar toda educação básica, mas nem sempre têm a oportunidade de cursarem em seus respectivos territórios. Com isso, constata-se que a oferta escolar continua sendo incompleta para os camponeses, com abertura para estruturação de um paradigma rural de educação, que, segundo pesquisadores da área (HAGE, 2005; FERNANDES; MOLINA; JESUS, 2004), é uma concepção de educação presente nas escolas do campo amazônico, em disputa com o novo paradigma de educação do campo.

O paradigma de educação rural se caracteriza por um processo contínuo e se aprofunda nos seguintes princípios de fundamentação teórica da educação brasileira: tradicionalista, com referência à perspectiva jesuítica, positivista e pragmática. Esses princípios se destinam a inculcar a ideologia da classe dominante entre os trabalhadores do campo, o que se concretiza por meio dos conhecimentos repassados aos estudantes sem significado para a cultura política, econômica e social de seus territórios. Pleiteiam-se conhecimentos de elevação de uma cultura sobre outra e se difunde o pensamento de negação dos sujeitos, dos valores e dos aspectos culturais dos povos do campo¹ da Amazônia. Nesse processo, os povos do campo são vistos como “coitados”, “atrasados”, “incultos”, “o jeca tatu”, como expresso em texto de Monteiro

¹ “§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: **I** - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e. **II** - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, grifos nossos).

Lobato²; aqueles que não possuem conhecimentos necessários para disputar os espaços de trabalho.

A educação rural se limita apenas a ensinar a copiar, contar, ler e escrever rudimentarmente. Afinal, como ironicamente escrevera John Locke (1978), os que manuseiam com a enxada a terra não precisam ter acesso ao conhecimento aprofundado, historicamente acumulado e ensinado pela escola. É necessário, sim, aquilo que é básico. Em vista desses fundamentos, tem-se firmado a base educacional para os povos do campo, circunscrita por parâmetros de imposição conteudista da cultura sobre outra, sem ressignificar e discutir os conhecimentos à luz da realidade e dos seus sujeitos. Para situar esse pensamento, na interpretação de Fernandes e Molina (2004, p. 72), identifica-se que

o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos... Tinha como pano de fundo um espaço rural como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas pronto para eles.

A pedagogia rural molda um projeto de educação para os povos do campo, como se estes não tivessem condições de participar das proposições educativas de seus interesses. Desenha-se, assim, um currículo para o campo a partir de pressupostos teóricos da pedagogia dominante, dos ditames do capital, que idealiza e anula qualquer proposta que não fortaleça a estrutura de dominação. Desse modo, é possível pensar a educação como uma ciência pedagógica, que, com suas teorias, concentra concepções de educação e de conhecimentos que podem ou não estar a serviço da burguesia ou dos camponeses. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007).

Quanto às discussões construídas sobre a educação do campo, dissiparam a compreensão do lugar como um território: um território alternativo, em mudanças, que compreende o campo como um espaço de vida e resistência. Nele, os camponeses, historicamente, têm conquistado seus espaços e criado experiências significativas de trabalho e convivência com a natureza e com outros grupos sociais.

Além disso, os que constituem o território camponês se organizam em movimentos sociais do campo, e, por meio destes, buscam ser protagonistas, sujeitos de sua história e de sua cultura. Eles compreendem as forças organizativas, suas atividades de produção e a identidade

² Ver concepção do personagem de Monteiro Lobato na Revista Fundamentos: Revista de Cultura Moderna, v II. (4-5), 1948. Disponível em: memoria.bn.br/pdf/102725/per102725_1948_00004-00005.pdf.

histórico-cultural de seus territórios. De acordo com Fernandes e Tarlau (2017, p. 12), “na origem da educação do campo, está a indissociabilidade com o território. É assim que compreendemos os vínculos entre educação e território, porque um não existe sem o outro”.

A discussão sobre educação do campo e território, com espaços inseparáveis, coloca, no plano das ideias, a versão de que a educação destinada para as populações do campo necessita estar relacionada ao território em que a escola se encontra inserida. Desse modo, a educação deve estar em diálogo com a realidade concreta de seus territórios. Não pode ser uma educação hegemônica, imposta aos camponeses, sem qualquer sintonia ou referência com a vida do campo. Nessa direção, o pensamento sobre a educação passa por reformulações e se propõe como proposta de luta que reivindica, a partir do movimento nacional de educação do campo, alterações nas políticas públicas educacionais implementadas para os contextos camponeses. (CALDART, 2000).

Nessa perspectiva, a educação se perfaz com a participação dos povos do campo, observa e reconhece os processos históricos de construção de um paradigma que insira, no currículo escolar, as atividades de trabalho e produção do território. Vale destacar a trajetória histórica de luta por educação do campo, que entrou na agenda de políticas públicas a partir de três grandes marcos históricos responsáveis pela inserção político-ideológica do novo paradigma de educação do campo, iniciado a partir da década de 1990. (HAGE, 2005; CALDART, 2000; PINHEIRO, 2009).

Conforme Maria Antônia de Souza (2008), o marco inicial de estudos e debates a respeito da situação da educação do campo é o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)³, em 1997, seguido da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo⁴, em 1998, na qual aprovaram, no mesmo ano, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁵ como política de educação para camponeses assentados. Esses marcos foram determinantes para se pensar outro paradigma de educação do campo. Em geral, circula a ideia de que:

[...] A educação do campo é maior que a escola, pois está presente na vida e na organização do povo. No entanto, o resgate da importância da escolarização, como direito do ser humano tem-se constituído num movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, o campo tem despontado como um

³ Neste evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. (SANTOS, 2017).

⁴ Foram debatidas as condições de escolarização, acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação docente, modelos pedagógicos de resistência e experiências inovadoras no meio rural. (SANTOS, 2017).

⁵ Nasce do alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária. (SANTOS, 2017).

celeiro de iniciativas educativas inovadoras envolvendo os movimentos sociais, Ong's, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical que estão redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas [...]. (SILVA, 2019, p. 9).

Portanto, enquanto paradigma alternativo e de resistência, a educação do campo nasce a partir de 1998 com a criação do PRONERA. A partir desse programa, pensou-se em uma formação que envolvesse os sujeitos do campo. Para esse propósito, a formação se desdobrou por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA alfabetização; EJA do ensino fundamental, EJA médio), atendendo toda a educação básica, seguida de oferta para o ensino superior e alguns cursos de pós-graduação. Os protagonistas do programa são os camponeses que, através dos movimentos sociais, colocaram uma proposta diferente de educação na agenda nacional de políticas públicas. A proposta não era criar uma educação para o campo, mas com a participação dos povos do campo. Estudos retratam que

foi nessa circunstância que nasceu a educação do campo, tendo o PRONERA como uma política pública nacional, defendida pelos movimentos camponeses que resistiram e persistiram no processo de consolidação e sua institucionalização em 2009, com a Lei nº 11.947. A sua manutenção - e de outras políticas públicas de educação do campo - é uma disputa permanente com o paradigma neoliberal. (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 557).

Com o PRONERA, fomenta-se um novo paradigma de educação, que se fundamenta em uma postura crítica. Para tanto, a teoria marxiana contribui por meio de estudos e análises da base econômica, política e social da sociedade e da luta de classes. Também há a contribuição do pensamento de Paulo Freire, uma referência no debate sobre a pedagogia do oprimido, que perfaz o caminho entre educação bancária e a educação libertadora. (FERNANDES; TARLAU, 2017). Já Pistrak (2009), e expoentes da pedagogia socialista, oportuniza compreender como se dá uma educação que se fundamente na classe trabalhadora, especialmente através dos estudos; por complexo, trazem outros elementos para analisar a sociedade e se manifestar enquanto postura crítica na atualidade.

Uma educação que prima ser crítica e emancipatória deve partir da cultura dos diferentes sujeitos sociais do campo, como também dos desafios desses territórios no campo político, econômico e social. No caso do PRONERA, é destinado ao atendimento de povos com ínfima escolaridade em áreas de assentamento. As aulas se dão em um assentamento ou em um local próximo. (FERNANDES; TARLAU, 2017). O programa se desenvolve por meio da pedagogia da alternância e envolve diversas parcerias na construção e desenvolvimento das proposições dos cursos. Segundo Fernandes e Tarlau (2017, p. 14), “nenhuma outra política

educacional criou tanto cursos como o PRONERA para a população camponesa em áreas de reforma agrária.”

O PRONERA, como programa de formação, serviu de base para combater o analfabetismo e elevar o grau de escolaridade de muitos camponeses na Amazônia paraense, com a conclusão de todo o ensino fundamental e médio, tornando-se uma experiência a inspirar na construção de outros programas e cursos de formação no país, entre os quais, destacam-se: Pedagogia da terra, Pedagogia das águas e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O PRONERA também possibilitou conhecer o cenário de territórios campesinos, a fim de contribuir com proposições de outras políticas públicas que se encontram presentes no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). (HAGE, 2014, 2015).

As experiências do PRONERA, nos últimos vinte anos, foram relevantes para pensar e propor as matrizes pedagógicas de formação original, oriundas das experiências e vivências concretas dos camponeses. Por meio desse programa, construíram-se alternativas de educação do campo. Tais experiências permitiram assegurar o debate no campo educacional trazido por expoentes de uma pedagogia emancipatória, como Freire (1987), Arroyo (2007), Adorno (1995) e seguidores que disseminaram ideias imprescindíveis para construção de proposições que alicerçam os princípios de uma educação humanizadora, fundamentada em bases teóricas de postulações críticas, interligadas aos conhecimentos e saberes presentes na vida dos sujeitos e dos territórios da educação do campo.

As arguições originadas do debate sobre educação rural *versus* educação do campo permitem compreender que, apesar de uma nova legislação da educação, a segunda fase do ensino fundamental não atingiu as demandas e necessidades educacionais das diversas realidades camponesas. Há muitos locais sem a oferta da educação no âmbito dos anos finais do ensino fundamental e há aquelas que funcionam com precarizações estruturais, didático-pedagógicas, estabelecendo, sobretudo, uma postura curricular dominante, o que dificulta vivenciar outras perspectivas. Essas circunstâncias nos colocam em confronto com esse nível de ensino e nos instigam a se responsabilizar pela formulação da seguinte problemática: como estão organizados, nos anos finais do ensino fundamental, o ensino e as práticas curriculares executados nos territórios rurais da Amazônia paraense, considerando os referenciais da educação do campo?

À vista disso, emergem as seguintes questões norteadoras: 1) Qual o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional se encontra nos territórios camponeses, onde o estudo se desenvolve? 2) Como se analisa os anos finais do ensino fundamental e sua relação

com os referenciais de educação do campo? 3) Que organização do ensino e práticas curriculares são desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental dos territórios camponeses? As interpelações provocam diálogo, escuta, olhar atento para os encaminhamentos do estudo e favorecem na busca dos resultados, que, a princípio, podem auxiliar na condução de novas reflexões e na criação de outras indagações que, de alguma maneira, possam contribuir para novos estudos e debates referentes ao atendimento educacional dos povos do campo, a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Uma pesquisa processa-se por meio de interpelações necessárias. Às vezes, elas mobilizam o pesquisador para averiguar experiências externas à sua realidade quando, no seu local, podem existir problemas relevantes que precisam ser estudados entre os pares de uma dada área do conhecimento. Nessa perspectiva, as questões norteadoras são relevantes e, nesse caso, direcionam para o encadeamento dos objetivos da pesquisa, que visam contribuir para o desvelamento do objeto, a saber:

Objetivo geral: compreender os anos finais do ensino fundamental a partir da organização de ensino e das práticas curriculares desenvolvidas no contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios rurais da Amazônia paraense, identificando se há relação com os referenciais de educação do campo. Nesse sentido, são os objetivos específicos da pesquisa: a) Caracterizar o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios camponeses no qual o estudo se desenvolve; b) Realizar uma análise de como se apresentam os anos finais do ensino fundamental, buscando identificar relações com os referenciais de educação do campo; c) Desvelar a organização do ensino e as práticas curriculares que são desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental dos territórios camponeses.

O problema de pesquisa e seus respectivos objetivos estão intrinsecamente relacionados a um projeto de pesquisa mais abrangente, sob coordenação do orientador Carlos Nazareno F. Borges, que descreve “Sobre Problemas e Soluções: Investigações de Questões Emergentes no Âmbito da Educação”. Nesse sentido, trazemos a organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental como uma problematização emergencial da educação no contexto camponês enquanto parte da discussão apresentada.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida para elaboração desta tese interliga-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa intitulada Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará, no sentido amplo e específico. No sentido amplo, como uma das demandas da educação do campo, identifica-se a necessidade de ter professores

nas escolas públicas de territórios camponeses com qualificação profissional e em serviço. Esse tema aparece nos achados da pesquisa quando se demonstra encontrar, nesta realidade, educadores em exercício com e sem formação profissional. Em linhas gerais, encontra-se presente a discussão a respeito do trabalho docente em classes multianos ou da multisseriação e SOME, como imersão no segundo eixo da linha que trata sobre o Trabalho Docente; e, especificamente, destaca-se, com maior desdobramento, a preocupação com as Teorias e Práticas Educacionais, envolvendo debates que retratam a organização do ensino e das práticas curriculares na educação do campo como um movimento dialético que rema contra e a favor da maré.

1.2.2 A educação do campo rema contra e a favor da maré

Quando se olha a educação do campo a partir das lentes da história, identifica-se, às vezes, que se rema contra e a favor da maré. O navegar pela história nos faz refletir a respeito dos princípios democráticos e humanos, além de nos reportar para os marcos teóricos que fundamentam a história da educação do campo. Ao rever os pressupostos teóricos dessa educação, percebe-se que ela se movimenta por correntezas que nos possibilitam observar aspectos de uma historicidade que pode ser representada por um casco/canoa, conduzida por um sujeito que rema contra ou a favor da maré.

A maré da história da educação brasileira traz/leva o casco/canoa por correntezas que consolidaram os processos de manutenção de uma sociedade com a dominação de uma cultura sobre outra. As estruturas de poder e dominação se espalham e, gradativamente, assumem os diferentes espaços institucionais em uma sociedade. Ao acompanhar os estudos de expoentes como Brandão (2019), notam-se os conteúdos de uma cultura dominante que se fortalece e amortece o crescimento de outras perspectivas culturais. Em uma sociedade de pensamento hegemônico, a voz que permite ser entoada é a do mais forte, a voz de quem tem poder e maiores condições de financeirização.

Conforme Dowbor (2017, p. 129), os detentores do poder, atualmente, “são os gigantes financeiros que controlam as empresas produtoras de bens e serviços”. Isso gera conflitos, um caos entre os rendimentos financeiros e o crescimento econômico e social, pois hierarquiza corporações que se mantêm no topo da estrutura piramidal, causando competitividade responsável por ocasionar crises que se asseguram por disputas pelos maiores fluxos de recursos financeiros. Nessa perspectiva, “o dinheiro manda no dinheiro e quem controla são os grandes

grupos financeiros” (DOWBOR, 2017, p. 129), que, por meio da cultura, introjeta-se um aparato ideológico dominante.

A cultura de dominação atinge diversos setores de uma sociedade, alcançando as políticas públicas, que se moldam conforme os princípios e interesses de uma classe dominante, que controla e detém o poder de financeirização. Nesse cenário, um dos setores da sociedade que tem sido influenciado por pensamentos de uma cultura dominante é a educação. Desde a invasão dos portugueses, perduram-se, na sociedade brasileira, traços de uma educação que tenta afogar, na correnteza da história, os princípios educacionais dos dominados, com imposição de uma educação a partir do ponto de vista eurocêntrico. Entretanto, para Brandão (1991, p. 18):

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas.

A educação que se manifesta nas sociedades tribais ou nas aldeias indígenas brasileiras possui um formato diferente de educar crianças, adolescentes e jovens. Esse modelo se entrenchoca com os processos de formação escolar que vêm dominando o contexto educacional desde o início da colonização brasileira. Forjou-se um modelo de educação conteudista, livresca, com embasamentos pedagógicos que se norteiam pela dominação e pela subserviência. Durante séculos, a principal finalidade desse paradigma educacional é manter a sociedade brasileira no regime de escravidão, servidão, exploração ou manipulação do outro, impedindo as manifestações de seus saberes e conhecimentos culturais.

Ao navegar pela história, constata-se pontos divergentes. A versão histórica narrada pelo colonizador não é igual às narrativas dos colonizados. Para dominar um povo, começa-se ignorando sua existência histórica e cultural por meio da negação do direito à educação ou a outras políticas públicas, cerceando os reais interesses desse grupo populacional, no caso desta pesquisa, o direito dos camponeses.

Explica Colares (2018) que, durante séculos, a política de educação brasileira se configurou como um espaço de formação para atender aos abastados da sociedade e às elites coloniais de todos os tempos. Esse fato é evidente no Brasil desde o princípio da colonização dos portugueses, perdurando até os dias atuais quando se identifica que, embora “todos”, de

acordo com a Constituição Federal de 1988, tenham direito à educação, esse “direito”, definido na Carta magna, não se aplica do mesmo modo para todos os povos que constituem a população deste país.

Situação como essa relatada acima, às vezes, conduz-nos a pensar que os princípios da cultura colonial continuam dominante na contemporaneidade. Colares (2003), ao discorrer sobre os desdobramentos da educação colonial, possibilita-nos compreender o caráter educacional em que se objetivava, inicialmente, a dominação dos indígenas, seguida dos afrodescendentes. Conforme o autor:

O próprio mecanismo de subordinação, que levou os filhos das elites coloniais a estudar nos principais centros europeus, funcionou com o duplo significado de reproduzir a dominação ideológica e de transmitir as contradições da metrópole para as colônias, possibilitando e/ou ampliando a percepção das elites coloniais para os problemas econômicos e políticos que lhes geravam entraves, afetando seus interesses particulares. (COLARES, 2003, p. 1).

O fato discorrido trata da realidade educacional no processo de colonização do Grão-Pará, em que as intencionalidades de uma formação ideologicamente dominante visam manter-se no exercício do poder ao marginalizar e excluir, do processo educacional, indígenas, negros, colonos e outros que viviam à margem da pobreza. A preocupação primordial das elites coloniais era, especialmente, com as transições político-comerciais. Acerca disso, expressa Paulo Freire (1997, p. 66-67):

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro.

A base econômica exploratória colonial dizimou e escravizou povos, destituindo-os de suas terras, de suas matrizes culturais e religiosas, intuindo uma cultura branca, racista e eurocêntrica, corroborando o processo de desumanização e domesticação humana interligado ao que Pablo Gentili et al. (2004, p. 09) denominaram de “pedagogia da exclusão”, uma ideia que caracteriza, na visão dos autores, a “ofensiva neoliberal” (GENTILI et al., 2004, p. 9).

A pedagogia disseminada no período colonial, para além da doutrinação catequética, manifestou-se pela imposição/dominação de uma cultura sobre outra. Essa cultura dominante, implementada pela prática educacional jesuítica, pombalina, atravessou o tempo e se sucedeu,

posteriormente, no Brasil, numa trilha traçada por outras características que fundamentam e demarcam a dominação capitalista ascendente, configurada numa perspectiva de dominação liberal e, depois, neoliberal, interligadas às matrizes políticas, econômicas, culturais, teóricas e ideológicas de dominação, as quais influenciam as políticas educacionais do Brasil e de outros países. Ao relacionar essa ideia ao pensamento de Arroyo (2014, p. 40), identifica-se que:

Os estudos pós-coloniais têm destacado que o poder sobre os outros povos e grupos sociais se conformou sobre um saber sobre esses Outros. Pensados como objetos naturais, em estado de natureza, primitivos, selvagens, o poder/saber poderia submetê-los ou ignorá-los como inexistentes, inferiores, pré-humanos. O pensamento que se conformou sobre os povos colonizados e que os conformou como inferiores passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação. Constituiu-se e persiste como justificativa da interiorização da diversidade de coletivos populares.

A história dos dominados, por vários séculos, foi escrita a partir de uma única ótica, a do dominador. Além disso, os marcos que se estabeleceram na relação cotidiana e nas narrativas documentadas são de que os povos dominados são desprovidos de cultura, educação, conhecimento; são “fracos”, “pobres coitados”, “ignorantes”, entre outras expressões que demarcam a inferiorização do outro.

No contexto neoliberal, credita-se a ampliação do acesso à educação após intensas críticas de pesquisadores. Todavia, há uma investida nos programas de educação compensatória, que se destacam nos processos em que se avaliam os estudantes de famílias pobres, sob a mesma ótica e critérios da pedagogia tradicional, de modo que os discentes de camadas sociais inferiores “são os que têm menos poder na escola, são os menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, os que mais dependem da escola para obter sua educação” (CONNELL, 2004, p. 11).

Avaliar os discentes dessas camadas sociais, a partir de tais critérios, colaborou para que se constituíssem altos índices de evasão, repetência, reprovação, comumente denominado “fracasso escolar”, e o crescente número de analfabetos, advindos do aglomerado populacional, marginalizados, excluídos do processo de educação formal. (CONNELL, 2004).

Com a Constituição de 1988, a educação brasileira passa por intensas modificações, quais sejam: favorecimento para criação da atual Lei 9394/1996; a institucionalização do Plano Nacional de Educação de 2001 e o em vigor desde 2014; definiram-se os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais; emergiram diversos programas e projetos educacionais; instaurou-se a Base Comum Curricular Nacional (BCCN); a política de financiamento etc. Tais

políticas foram responsáveis por diversas reformas na educação nacional e, obviamente, influenciaram demasiadamente nas atuais proposições materializadas para formação de professores da educação básica.

A nova LDB instaurou o conceito de educação básica como direito da cidadania e dever do Estado cobrindo três etapas sequenciais da escolarização: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E os recursos vinculados devem ser voltados para a manutenção e o desenvolvimento da educação. (CURY, 2002, p. 8).

A LDB coloca a educação básica no território do direito e do dever. O direito de todo povo brasileiro à educação vem precedido de obrigatoriedade do Estado brasileiro, que divide responsabilidades com os municípios e os diferentes estados do território nacional. Nessa divisão, a educação infantil e as duas fases do ensino fundamental são administradas pelos gestores municipais e o ensino médio, pelo governo estadual. Nisso, pauta-se o financiamento para garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação básica, e, nesse requisito, integram a organização orçamental para a remuneração dos educadores. No Brasil, não se identifica uma remuneração como valorização desses profissionais, um elemento que tem contribuído para baixa procura e para o abandono da profissão.

No que se refere aos serviços públicos prestados à população, muitos locais encontram-se inadequados, pois se depara com prédios em residências, em barracões comunitários, em estruturas de madeira com piso de barro batido, com cobertura de palhas, telhas de Brasilit⁶ ou de barro. De um lado, existem escolas com banheiros em péssimas condições; de outro, instituições sem instalações sanitárias, em que as necessidades fisiológicas são realizadas no mato. Outras escolas não dispõem de energia elétrica, água potável, um espaço para fazer a merenda, dentre outras necessidades essenciais para se considerar um prédio escolar de fato e de direito.

Mediante tais circunstâncias, os trabalhadores do campo têm, em suas matrizes, reivindicatórias de luta por políticas públicas educacionais. Mesmo com todo esforço, reconhece-se a presença intensa de um movimento que amadurece e se renova na contramare das águas agitadas e perigosas da história. Um de seus principais objetivos é a superação do

⁶ Telhas de fibrocimento são fabricadas com fibras de amianto e cimento em inúmeros modelos, espessuras e tamanhos. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefoxbd&sxsrf=ALeKk03yneJmQiH6snIJS1Rpky6j0fICxg:1604081871101&q=telha+fibrocimento&s=X&ved=2ahUKEwjPfo9tZsAhU7HrkGHYPyAgUQ1QIoAHoECAsQAO&biw=1536&bih=750>. Acesso em: 30 out. 2020.

currículo escolar imposto e da estrutura escolar desfavorável ao ensino dos povos do campo. Nas palavras de Vendramini (2000, p. 181), “a escola não nasceu para o meio rural, senão nas cidades, por uma necessidade das cidades. Desde sua origem, a escola se configurou como um elemento estranho e, inclusive agressivo ao mundo rural”.

Observa-se, em relação aos conteúdos escolares, uma imposição por parte das secretarias de Educação para as escolas do campo. As escolas que atendem todo ensino fundamental, ou as que trabalham somente com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, recebem cópia de um documento contendo a relação de conteúdos a serem ensinados em toda rede de ensino, por série/ano. A listagem de assuntos é organizada em parte com a participação dos professores, mas sem qualquer contribuição dos estudantes e pais, sujeitos integrantes da educação básica, tampouco dos movimentos sociais e populares do campo. Isso caracteriza uma prática autoritária e urbanocêntrica, em que os educadores que não participaram dessa seleção devem simplesmente adotar os conteúdos destinados para a sala de aula, devido à fiscalização do coordenador ou supervisor escolar.

É no território do currículo que se manifesta o poder, este que determina o que deve ou não ser ensinado aos povos do campo. Arroyo (1999, p. 31) relata que a escola necessita se preocupar com o “direito ao saber e ao conhecimento”. Ele prossegue afirmando que “a escola rural é pobre, em saberes e conhecimentos” (ARROYO, 1999, p. 31). Essa crítica de Arroyo nos mobiliza a raciocinar: a prática da leitura, da escrita e do contar é realmente suficiente à formação dos sujeitos? Nas palavras do autor, “a escola tem que ser mais rica e incorporar o saber, da cultura, o conhecimento socialmente construído, mas cuidado!” (ARROYO, 1999, p. 31). Ele segue com a crítica de advertência ao retratar: “nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano, é saber social, logo não tem que chegar à escola do campo. [...] Há saberes escolares nos programas que são inúteis, alienantes, que não acrescentam em nada” (ARROYO, 1999, p. 31).

Há também municípios no estado do Pará que organizam o ensino dos anos finais do ensino fundamental no formato do multianos ou multisseriação, e explicam ter adotado essa política devido à insuficiência em formar uma turma por série/ano. Com essa justificativa, gestores municipais permitem que estudem, na mesma sala de aula, estudantes de séries/anos diferentes dos anos finais do ensino fundamental, fechando um círculo da multisseriação na segunda fase do ensino fundamental. Existem, ainda, outras experiências de organização de ensino nessa faixa etária. A pesquisa registrou o Sistema e Organização Modular de Ensino (SOME), que tem acontecido também no segundo segmento do ensino fundamental, permitindo

aos estudantes estudarem as disciplinas em caráter eliminatório, com direito à dependência, caso fiquem reprovados.

Com as informações expostas, observa-se como o casco/canoa da história da educação vai seguindo na maré; seguem uma rota ora a favor, ora contra a maré da história. No remar contra ou a favor da maré, percebe-se que, ao longo da história, a educação se constituiu para poucos. Uma das referências complexas e intrigantes impostas pelo currículo à escola e, obviamente, aos docentes e discentes é pensar e estudar o trabalho como uma mercadoria à disposição do mercado de trabalho. E mais: a ideia de estudar especificamente para ter um emprego. A empregabilidade é uma visão imposta socialmente pela visão escolar padronizada e dominante. Ao pensar, em vista de tal orientação, questiona-se: quais projeções de trabalho existem na formação para os sujeitos do campo? Na interpretação de Arroyo (2007, p. 24), “foi assim que a Lei nº. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego”. Esse pensamento veio influenciar o pensamento educacional a partir da década de 90.

Os marcos históricos sinalizam que as escolas do campo foram consideradas no cenário das políticas públicas como compensatórias ou simplesmente como políticas de combate à pobreza, cuja preocupação não está em realmente conhecer a raiz que origina os problemas sociais, estes que levam as pessoas ao empobrecimento, à miséria; menos ainda tentam solucionar esse problema, que, obviamente, necessitaria mexer com outras facetas da sociedade. Essa situação fez crescer a pobreza de tal maneira que, de acordo com MacPherson (1997 apud GENTILI, 2004, p. 13), “fala em ‘quinhentos milhões de crianças’ em estado de pobreza no Terceiro Mundo, a maioria em áreas rurais. A qualidade de ensino que chega até eles, é duvidosa”.

Essas políticas compensatórias são desenvolvidas por meio de programas e projetos que iniciavam e terminavam ao final dos mandatos governamentais. Desse modo, não se pensava em implementar escolas propícias à realidade do campo. Isso deixa uma marca de negatividade para as escolas rurais, a saber: os altos índices de analfabetismo; a inexistência de oferta de vagas para todos os níveis de ensino da educação básica; a priorização apenas dos anos iniciais do ensino fundamental no formato da multisseriação; a presença de professores sem formação; a rotatividade dos professores cidade/campo ou campo/campo; e, ainda, um currículo de fora, além de escolas funcionando em prédios de péssima qualidade, sem as condições necessárias à educação escolar.

Muitas dessas fragilidades políticas discutidas anteriormente permanecem, na contemporaneidade, mascaradas, enviesadas pelas políticas hegemônicas opressoras. Elas

podem ser compreendidas como poder simbólico, na versão de Bourdieu (1989), ou como barbárie, de acordo com o pensamento de Adorno (1984). No entanto, a educação do campo, mesmo vivenciando os diferentes desafios, não é somente o lugar da dominação de uma cultura sobre outra, é também o espaço da resistência, do contato com conhecimentos que se manifestam nos conteúdos disciplinares (Português, Matemática, Ciências etc.), que se apresentam associados ao mundo da escrita e da leitura. A partir do conhecimento versado neste espaço, os sujeitos podem ler e interpretar o mundo, o universo em seu entorno; eles abrem horizontes para conhecer, construir/reconstruir criticamente o seu mundo e o mundo dos outros, com a participação nos diversos espaços sociais.

As correntezas que permitem o casco/canoa prosseguir a viagem enfrentando as marés da história educacional têm uma direção: são direcionadas pelas mãos humanas responsáveis por construir rotas, constituindo um movimento a favor da maré, em que nasce, cresce e se fortalece por meio dos sujeitos sociais que fazem a resistência contra essa pedagogia tradicional dominante, ao se posicionar através das organizações e lutas populares por mudanças na Constituição de 1988 e nos demais documentos legais da educação brasileira.

Uma das rotas que vêm sendo traçadas na educação do campo é trabalhar para garantir o domínio da leitura e da escrita, assegurado como um direito fundamental capaz de dar, aos sujeitos sociais do campo ou da cidade, autonomia, empoderamento etc. Por meio desse conhecimento, a escola possibilita circular com liberdade para passear dos contos ao conto, permite descobrir sobre outras culturas, ler e escrever sobre nossa cultura, a cultura do campo. Nesse sentido, Freire (1997, p. 20) destaca que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Antes do contato com o mundo escolarizado, composto pelo universo das palavras escritas, que tanto a escola idolatra, as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos têm o contato com a leitura de mundo, ou seja, com o universo histórico e cultural à sua volta. O seu mundo, da roça, das águas e da floresta, os faz chegar à escola com um conhecimento prévio, às vezes, não reconhecido pelo âmbito escolar. Essa é a consciência política do ser, que sabe e se reconhece como um ser que está no mundo; está no mundo com os outros, em relação direta e constante com a natureza. Essa concepção de mundo, de vida, faz-nos compreender a educação no sentido amplo. Ela possibilita entender “uma educação não para modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...], mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive de maior importância política” (ADORNO, 2012, p. 141). Nessa perspectiva, Caldart (2004) explica que a educação do campo é maior que a escola presente nos territórios do campo. Desse modo, não é possível

discutir educação do campo sem falar da ideia de reforma agrária, terra, trabalho, cultura, desenvolvimento sustentável etc. Para Melo (2010, p. 1),

pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que o local, o território pode ser reinventado através das suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona as potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades, onde vivem.

Essa educação precisa estar relacionada ao universo do campo, ao desenvolvimento e aos modos de trabalho e produção dessa realidade social, que são diferentes e funcionam de acordo com a cultura das populações e de seus territórios. Diante disso, é possível dizer que o modo de trabalho de agricultores familiares difere das atividades desenvolvidas pelos ribeirinhos e de outros coletivos que compõem o conjunto dos camponeses, sejam estes extrativistas, indígenas, quilombolas, agricultores arrendatários ou trabalhadores que têm carteira assinada para exercício dessa profissão. Evidentemente que existe um espaço de labuta comum aos camponeses, e, em sua maioria, é constituído pela terra. Nessa lida, “o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história” (FREIRE, 1997 apud MELO; MARTINS, 2011, p. 1). Nesse sentido, expressa Melo e Martins (2011, p. 3):

Assim, a prática pedagógica deve ser inovadora, utilizando diferentes procedimentos, recursos e espaços que resgatem a riqueza das experiências vivenciadas no campo, pois o professor é fundamental na aprendizagem e só depende do como ele ensina para o desenvolvimento das crianças e jovens do campo, pois ele oferece opções, para os seus irem à busca da qualidade de vida que julgam ser merecedores ou simplesmente viver no campo com qualidade.

Conhecimento é poder. Não se pode mais impedir a materialização desse direito nos territórios dos povos do campo. Podem até não “negar”, mas nem sempre se oferta uma escola dentro dos parâmetros necessários, com profissionais qualificados. Entretanto, compreende-se que, ainda sem as condições necessárias, os sujeitos que se relacionam no processo de ensino e aprendizagem podem se posicionar diante dessa política de educação opressora, trazendo contribuições para a construção de outro modelo educacional, que se aproxime das concepções de educação crítica e emancipatória.

Na contemporaneidade, vive-se não exclusivamente uma opressão marcada pelo despojo econômico-social em relação à maioria da população, mas se experimenta uma modelo

de opressão que se deflagrou naquilo que Adorno (2002, p. 10) denominou de “dominação pelo viés da indústria cultural”. Isso significa que opressão é uma simbologia que se manifesta na cultura, com isso, pode-se afirmar que dificilmente se escapa da opressão cultural.

Para Adorno (2009, p. 10), “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural”, que manipula o pensamento e transforma acontecimentos da vida, do mundo e do trabalho em caricaturas personificadas pela cultura midiática, que nos impossibilitam de ver o mundo real, de conversar, abraçar e sentir o outro. Hoje, mais do que nunca, as mídias podem ser responsáveis pelo silêncio e pela revelação das vozes ou ecos humanos, e podem, por meio do uso da internet, por exemplo, movimentar-se para anunciar uma infinidade de saberes e conhecimentos culturais, bem como para denunciar os problemas sociais que ocorrem nos territórios camponeses via dispositivos tecnológicos de que se dispõe. Portanto, nas relações sociais, sempre irá existir os que se opõem ao sistema de dominação por serem guiados pelo processo de resistência que demarca a organização coletiva, as lutas e reivindicações. Isso ocorre por assumirem outros princípios e propostas de vida, que interligam a realidade humana a dos ecossistemas presentes na natureza.

1.3 A tese

A tese surge de um problema, direcionado para a exploração de um objeto. Na opinião de Freire (1987, p. 07), “o objeto, é ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. [...] a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa [...] é sempre provocação que incita a totalizar-se”. Um problema de pesquisa se organiza pela elaboração de uma questão, que se direciona para busca de respostas, uma situação que, ao longo da escrita, traz os argumentos da empiria em diálogo com a literatura. Dessa forma, o trajeto permite pensar em afirmar a tese de que os anos finais do ensino fundamental precisam ser compreendidos a partir do território em que esse nível de ensino é exercido.

Cada contexto social tem uma formação histórico-cultural-econômica e educacional que lhe é própria. Com isso, é possível dizer que a realidade do território ribeirinho se difere da agricultura familiar. Eles são diferentes em relação à dinâmica geográfica, às formas de vida existentes, à ocupação humana e suas experiências, bem como em relação às organizações e lutas que os sujeitos exercem para permanecerem nesses locais. De posse da terra, a próxima manifestação de reivindicação e luta dos camponeses é pela escola em seus territórios. O espaço escolar é uma conquista importante, porém, a escola que entra nos territórios camponeses segue

um ritual e uma concepção de educação diferentes daquilo que os sujeitos agregam nas vivências cotidianas de seus territórios.

A educação escolar poderia contribuir com conhecimentos para auxiliar as crianças, adolescentes, jovens e adultos a serem mais. Ser mais não significa simplesmente colocá-los como conhecedores de conteúdos curriculares voltados para competências e habilidades técnicas, mas “aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, [...]” (CALDART, 2000, p. 39), terem confiança nas práticas de trabalho, renda e organizações do campo. Isso direciona para uma educação relacionada aos valores humanos e éticos, e a um projeto de vida dos camponeses. No entanto, a escola se consolida na contramão dos interesses camponeses, confirmando um processo de dominação ideológica que se consolida pela negação da história, da cultura e da forma de vida econômica desses povos. Manifesta-se ao deixar sobressair, na educação escolar, os conhecimentos da cultura dominante, elitista e colonizadora para as populações amazônidas.

A escola que foi e é objeto de luta camponesa se materializa nos territórios a serviço do sistema capitalista, no qual se valoriza o trabalho mercadológico, coloca as pessoas numa linha de competitividade acirrada, classifica os sujeitos entre os melhores e piores e os põe como serviçal do mercado. Nesse aspecto, as pessoas devem estudar para serem empregados de um sistema, se quiserem ter uma vida digna. Assim, enquanto uns camponeses lutam para ter autonomia de trabalho e renda, por meio da aquisição de um pedaço de terra para trabalhar, parte dos que passam pela escola nesses territórios são ensinados, de alguma forma, a deixarem seus territórios, seus modos de vida, para serem profissionais de sucesso nas sedes dos municípios, não nos territórios camponeses.

É repassada a ideologia de que, para se ter melhor qualidade de vida, é preciso estudar, obter uma profissão para trabalhar como mero funcionário do mundo capitalista. Quanto ao trabalho dos camponeses, também denominado de trabalho da roça, é visto como uma espécie de castigo, dado àqueles que não quiseram estudar. Assim, fortalece-se o pensamento de uma educação dominante que menospreza e discrimina qualquer forma de vida que não esteja ligada a esse aparato ideológico de dominação.

Nesse sentido, a implementação de escola com os anos finais do ensino fundamental nos territórios rurais da Amazônia paraense pesquisados se faz por meio da organização do ensino, em que se destacam o SOME e o multianos. Essa forma de organização relaciona-se às práticas curriculares da cultura dominante, que primam por fortalecer o protagonismo de uma educação padronizada, hierárquica, que supervaloriza os conhecimentos historicamente

construídos pela humanidade; e quando cita/menciona os saberes da cultura camponesa, é de maneira superficial, mesmo diante de várias alterações na legislação educacional em vigor, ou diante de estudos e pesquisas na área, ou sob pressões dadas pelos fóruns de educação do campo, que canalizam para o desenvolvimento de outras perspectivas de educação. A postura apresentada refere-se à educação rural e urbanocêntrica como foco principal das escolas dos territórios ribeirinhos e da agricultura familiar, que se perfazem indiferentes às potencialidades dos territórios e de seus sujeitos sociais.

Tudo leva a entender que o Estado é conivente com essa situação, quando nega a educação dos anos finais do ensino fundamental ou implementa com precarização infraestrutural, didático-pedagógica e tecnológica, e com a ausência das políticas de valorização do trabalho docente. Em vista dessas circunstâncias, os locais que oferecem essa escolarização não têm recebido apoio necessário para que adolescentes e jovens possam ter a garantia de uma educação de qualidade.

No entanto, mesmo diante de uma cultura dominante que cerca os camponeses por todos os lados, os sujeitos, em seus diferentes territórios, são os protagonistas das políticas públicas e marcados por diversas potencialidades. Ao conhecerem seus territórios, acumulam conhecimentos variados e suficientes para compreender e saber como funcionam os espaços das águas, das florestas e da mãe terra; e de posse dos saberes advindos das experiências e vivências cotidianas, eles executam práticas de trabalho e produção para garantir a sustentabilidade econômica familiar.

Assim, os trabalhadores do campo são protagonistas de luta pela terra, pela escola, pela organização em diversos movimentos sociais e populares do campo e em partidos políticos; são os responsáveis pela consolidação e pelo fortalecimento das CEBs ou Comunidades Cristãs (CC), pela criação de associações, cooperativas, escolas e estradas; são participantes assíduos da formação educativa e política de várias entidades organizacionais, além de estarem à frente das lutas por políticas de direitos constitucionais.

Quanto à escola, é muito relevante ter sua instalação física no território, mas ela não é, simplesmente, uma mera estrutura: ela é formada por sujeitos sociais que precisam repensar a qualidade da educação das escolas do campo. Para tanto, eles precisam rever e avaliar essa forma de organização de ensino para poder se posicionar por definições educacionais que possibilitem transgredir as padronizações seriamente criticadas, por não contribuir qualitativamente com as questões educacionais das populações do campo, como vem sendo retratado nos estudos de Hage, Caldart, Arroyo e outros propulsores dessa perspectiva de educação.

No mesmo direcionamento, encaminham-se as práticas curriculares existentes nos territórios rurais, que seguem na contramão dos interesses e das lutas históricas dos camponeses e dos raros referenciais descritos na legislação educacional em vigor. Entretanto, é preciso romper com as práticas curriculares que se definem por uma educação rural e urbanocêntrica, para, assim, conhecer e experimentar, na educação escolar, um currículo que se pautar nos conhecimentos e saberes advindos da cultura camponesa, como defendem Freire, Apple, Moreira, entre outros indivíduos que se colocam em efetivo relacionamento com os marcos de lutas dos movimentos sociais e populares, bem como se integram a outros coletivos representados pelo FONEC e pelos demais fóruns estaduais e municipais de educação do campo brasileiro, mais especificamente o paraense.

1.4 Relação da pesquisadora com a temática de estudo

Ao seguir as reflexões vindas das exposições até aqui apresentadas, comecei a pensar, sinteticamente, sobre a minha trajetória pessoal e profissional em relação à temática de estudo. A princípio, estudar a segunda fase do ensino fundamental é instigante e, ao mesmo tempo, desafiador para quem esteve, na maior parte da carreira profissional docente, ligada às demandas da licenciatura em pedagogia, que encaminhou para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O contato profissional com o segundo seguimento do ensino fundamental foi breve, durou apenas dois anos (2001 e 2002), ministrando disciplinas de história, geografia e ensino religioso da 5ª a 8ª série, em turmas e salas distintas.

Estudar o contexto social dos povos do campo associado à questão educacional integra um elo de motivação pessoal e profissional, despertada pela inserção nesse território durante parte da infância, adolescência e juventude, e profissionalmente como: professora leiga contratada no governo de Jader Barbalho na década de 1980, para trabalhar com as primeiras séries do ensino de 1º grau, em turma multisseriada, no município de Pacajá, para onde, após 26 anos, aproximadamente, retornei como docente do magistério superior do curso de Pedagogia e, logo depois, de uma Licenciatura em Educação do Campo. No referido município, trabalhei com várias disciplinas para os graduandos do curso de licenciatura.

Mulher, mãe, esposa, educadora, filha de agricultores, nordestina do estado do Ceará, primeira filha, acompanhei meus pais na jornada da lavoura desde a tenra infância. Em 1984, migramos da cidade para o campo no estado do Pará, para uma vicinal localizada no Km 320, em Pacajá. Parte da minha infância, adolescência e juventude, vivi e convivi com diferentes

sujeitos em territórios camponeses. De 1984 a 1989, residi em uma comunidade rural do município de Pacajá. Nesse contexto, obtive oportunidades variadas de adquirir conhecimentos advindos da relação tanto com a natureza quanto com os povos desses territórios. Particpei do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Pacajá, de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), denominadas, em nossa atual Diocese, de Comunidades Cristãs (CCs); integrei a pastoral da juventude; trabalhei na CC como alfabetizadora de jovens e adultos por meio da educação popular de Paulo Freire; participei de cursos e encontros que promoviam estudos relacionados à cultura popular, à teologia da libertação e a outras bases teóricas que fundamentam o pensamento crítico e emancipatório.

A formação de base religiosa da qual participei ocorreu na paróquia de Pacajá e na sede da Prelazia de Cametá. No período que corresponde à década de 80 e 90, a Prelazia de Cametá adotou cursos de formação intensiva para leigos, com estudos que transitavam por diversos horizontes, uns específicos da dimensão religiosa, outros que extrapolavam para os conhecimentos no âmbito da Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, Escatologia, Teologia da libertação; e outros que desenvolviam estudos, análises e reflexões a partir do método ver, julgar e agir.

No final de 1989, devido ao enlace matrimonial, passei a residir em Cametá, local onde concluí o segundo grau no magistério e passei a atuar no zoneamento urbano com a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Atuei também em uma disciplina do ensino médio, em direção escolar e na gestão da rede municipal no ensino fundamental pela Secretaria de Educação do município de Cametá. Essa rota traçada pela participação em pastorais, movimentos sociais e populares do campo, somada à convivência e ao magistério em territórios rurais/urbanos, estreitou as relações e intermediou o interesse por estudos, pesquisas e intervenções em territórios rurais da Amazônia paraense.

Na graduação, realizei a primeira pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “Os movimentos sociais em Cametá: um resgate de suas experiências educativas e formação política”, trazendo como foco principal o estudo sobre o caráter político e educativo de dois movimentos sociais do campo: Colônia dos Pescadores Z16 e Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cametá. Ao escrever a monografia da especialização, vivia a primeira gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT) em Cametá, no período de 2000 a 2004, em que participava da coordenação do ensino fundamental na rede municipal de ensino do município.

Ao coordenar esse setor, constatou-se um número altíssimo de escolas do campo funcionando no sistema da multisseriação, motivo pelo qual nos mobilizou a buscar assessoria

para a equipe, além de formação continuada para os professores do campo que atuavam com multisséries nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), coordenado pelo professor Salomão Hage, que, com outros integrantes, trouxe inúmeras contribuições para qualificar a formação docente de nosso município. O fato mobilizou-me a produzir a pesquisa, que resultou em uma monografia sobre “As Classes Multisseriadas numa Experiência Gestada pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá”.

No ano de 2005, concorri e fui aprovada em uma vaga para professora substituta para o Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA, curso de pedagogia. O ingresso na universidade foi fundamental para continuar o debate sobre educação do campo no curso de pedagogia, responsável pela formação de sujeitos que poderiam atuar no exercício da profissão tanto na cidade quanto no campo.

Durante a docência do ensino superior, no período de 2005 a 2007, inseri os primeiros conteúdos sobre educação do campo na formação para o magistério, nas disciplinas que trabalhava no curso de pedagogia. Esse fato contribuiu para que, anos depois, inserissem, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Cametá, disciplinas dessa natureza. Organizei-me com outros colegas para criar o primeiro grupo de pesquisa do Campus, o Grupo de Estudo em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART); integrei-me à coordenação pedagógica do curso de Magistério da Terra, financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/Tucuruí); realizei diversos cursos, encontros, seminários, oficinas de formação em parceria com o GEPERUAZ, provocando um debate regional de luta por educação do campo na microrregião de Cametá. Isso culminou na criação do primeiro Fórum Regional de Educação do Campo da Região, que envolveu vários municípios da microrregião de Cametá.

No final de 2007, findou o contrato de professora substituta e iniciou-se uma nova etapa de formação profissional: a aprovação no mestrado em Educação, linha de pesquisa “Currículo e Formação de Professores”, no Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará – ICED, sob a orientação do professor Salomão M. Hage. No referido curso, desenvolvi um estudo sobre o currículo e seus significados para os sujeitos ribeirinhos de uma escola multisseriada no município de Cametá (Pará). Após o mestrado, trabalhei na direção pedagógica e executiva do Projovem Urbano, seguido de uma aprovação em concurso público para docência em Ananindeua. No ano de 2012, obtive aprovação em dois concursos: um para o município de Belém e outro para o Campus Universitário de Altamira/UFPA, curso de Pedagogia na disciplina de currículo.

Passar no concurso público para docência em ensino superior era o meu objetivo profissional. Conseguir retornar para UFPA foi muito gratificante. Retornei para a universidade na região de origem da carreira profissional, Altamira, município para onde, todos os meses, na década de 1980, dirigia-me para receber orientações pedagógicas da Unidade Regional de Ensino (URE), que, na região, denominavam de Secretaria de Educação (SEDUC), e para receber o provento de professora leiga do ensino multisseriado.

Em 2016, ao retornar como professora do Campus Universitário de Altamira (UFPA), assumi projetos de pesquisa e intervenção com os pares do curso de Pedagogia e de Letras. Tais projetos possibilitaram trabalhar com a formação continuada de docentes da casa familiar rural de Anapu, além de exercer outras atribuições inerentes ao magistério superior. No entanto, uma inquietação não calava no meu pensar: o que significava retornar àquela região, àquele centro urbano gigante? A resposta não demorou: a coordenação do Campus me convidou para assumir uma carga horária de 10 horas na coordenação pedagógica do Campus.

Na coordenação do Campus, às vezes, participava de reuniões com outras instituições. Numa destas, estavam representantes importantes do Ministério da Educação, que, em um evento, informaram que, a partir de 05 de setembro de 2012, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) estaria lançando um edital de propostas para que os institutos e universidades federais concorressem para implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo. Depois de ouvir aquela proposição, fiquei aguardando para ter certeza se ocorreria essa publicação; e, em meados de setembro, saiu o edital.

Divulguei para todos os educadores do Campus, e quando percebi que ninguém se prontificava para escrever uma proposta, convidei uma professora para, comigo, redigir uma proposição. Submetemos quatro propostas. Para nossa surpresa, o SECADI/MEC aprovou todas, com ressalvas de que precisavam ser reorganizadas em menos de quinze dias. Esse fato nos fez renunciar às duas propostas e manter duas áreas das licenciaturas: Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos.

A licenciatura em Educação do Campo objetiva formar professores para atuar com algumas disciplinas de escolas do campo que atendam aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Contudo, uma indagação me fez pensar: o que eu, como formadora do curso de licenciatura em Educação do Campo, conheço sobre os anos finais do ensino fundamental enquanto campo de atuação dos futuros profissionais dessa licenciatura? Pensar em pesquisar uma demanda do curso de formação de professores pode parecer uma vaidade, mas se for, é

bom que esteja embasada em conhecimentos que brotem da realidade educacional de territórios camponeses.

Formar educadores para trabalharem nos anos finais do ensino fundamental é tão desafiador quanto ir a esses territórios para aprender a compreender e estudar essa realidade. Devido a essa relação profissional e à curiosidade em conhecer essa fase do ensino no contexto da educação básica, que objetiva formar professores para atuarem com as demandas dos anos finais, é que decidi tornar os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais como atual demarcador de estudo e pesquisa, de um objeto sobre o qual tenho reduzido conhecimento e espero, com o texto da tese, aprender mais e trazer contribuições para o tema em discussão.

1.5 Estruturação do texto

No que se refere à estrutura textual, a tese está organizada em seis seções. Na **primeira seção**, denominada “Ideias Introdutórias: o trajeto dos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo”, encontram-se as indagações que emergiram de escolas do campo, a constituição da problemática, a organização dos objetivos, a tese e a relação da pesquisadora com a temática de estudo, finalizando com a estruturação do texto. A **segunda seção** discorre sobre o “Percurso Metodológico da Pesquisa” e se desdobra no itinerário metodológico, de modo a apresentar o método, a operacionalização procedimental e os encaminhamentos procedimentais da investigação, revelando, dessa forma, os cenários das escolas e dos participantes da pesquisa, bem como a definição e classificação das categorias teóricas, empíricas e de análise do estudo.

Na **terceira seção**, apresenta-se o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios rurais nos quais o estudo se desenvolve, em que se retrata a respeito da Amazônia paraense e sua configuração multiterritorial, com destaque para os territórios rurais das águas e da agricultura familiar, assim como para as escolas de territórios camponeses, a partir de um olhar para os anos finais do ensino fundamental, finalizando com “é hora de encerrar este pensamento”.

Na **quarta seção**, discute-se a respeito dos anos finais do ensino fundamental e sua relação com as referências da educação do campo, trazendo: os anos finais do ensino fundamental nos documentos oficiais da educação brasileira; as políticas públicas nos territórios da educação do campo; os anos finais do ensino fundamental na visão dos alunos, professores

e pais de alunos dos territórios camponeses; “tentando fechar os pontos” é utilizado como título de finalização desse assunto.

A **quinta seção** descreve sobre a organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental nos territórios rurais, canalizando a discussão para a organização do ensino e das práticas curriculares na educação do campo, especificamente nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar; e, ainda, reporta-se às práticas curriculares do ensino fundamental (anos finais) em escolas de territórios camponeses, concluindo com o item: “para finalizar essa conversa”. Na **sexta e última seção**, como encerramento da redação final desta tese, encontram-se as considerações finais e, em seguida, as referências e os apêndices.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A projeção de um espaço escolar requer um planejamento e a materialização daquilo que se planeja construir, seja por parte da engenharia civil ou, como se observa na figura 3, pela ação concreta dos camponeses, que, por meio uma ação coletiva, chamada “mutirão”, organizaram-se para a segunda construção da escola da comunidade. Assim como em uma edificação de um prédio escolar, na elaboração de uma tese, exigem-se: planejamento, programação e desenvolvimento das ações, organização dos resultados e produção da redação final.

Figura 3 – Processo de construção de uma escola



Fonte: Cedida por uma mãe da escola (2019).

Nesse sentido, esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico da pesquisa, que se constitui por meio de quatro momentos: o primeiro relata o itinerário metodológico da pesquisa, o método e a operacionalização procedimental; no segundo, intitulam-se encaminhamentos, procedimentais da pesquisa; no terceiro, encontram-se os

cenários das escolas e os participantes da pesquisa; e o quarto trata sobre a definição e classificação das categorias teóricas, empíricas e de análise do estudo.

2.1 Itinerário metodológico da pesquisa, o método e a operacionalização procedimental

No itinerário de uma pesquisa, exige-se de quem pesquisa rotas, percursos, movimentos. Esses trajetos conduzem ao entendimento de que a presente pesquisa trata de um estudo de abordagem qualitativa, que se aplica nas Ciências Humanas e Sociais. De acordo com o pensamento de Minayo (2011), a produção do conhecimento científico se constrói a partir de três importantes bases: a teoria, o método e as técnicas. A qualidade de uma análise depende da experiência e da capacidade de aprofundamento do pesquisador, que, com um jeito próprio, particular em lidar com esse universo, dá organicidade necessária ao estudo que desenvolve. A autora explica ainda que um dos elementos cruciais em uma pesquisa qualitativa é o entendimento de que a matéria-prima de uma pesquisa está nas unidades de um conjunto, que se caracteriza por reunir conteúdo da “experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2011, p. 2). Esses conteúdos mobilizam o estudo para três indicativos verbais, que, na versão da autora, movem o conhecimento de uma abordagem ou análise de dados de uma pesquisa: “compreender, interpretar e dialetizar” (MINAYO, 2011, p. 2).

Ao refletir sobre o conteúdo da experiência, identifica-se que ela corrobora a compreensão que o sujeito passa a ter de si mesmo e do seu significado para o mundo que o cerca. A experiência produz nos sujeitos reflexões e se manifesta por intermédio da linguagem, que apresenta não a experiência original vivida, mas o resultado organizado com interpretações, em que as experiências vivenciadas se misturam com o sujeito e a cultura. A vivência de cada pessoa sobre um determinado acontecimento é diferente; mesmo com a forma pessoal de sentir e explicar uma dada situação experienciada por sujeitos diversos, uma dada experiência possui uma matriz de referência coletiva.

Nessa perspectiva, o núcleo central do conhecimento advindo das experiências e das vivências determinam as várias situações e ações da vida humana. Com isso, o centro de discussão da tese se apoia nas experiências e vivências dos camponeses e suas organizações sociais, no contraponto com a educação escolar desses territórios. É a partir dessa ótica que Minayo (2011) nos faz entender que o território das vivências dos sujeitos sociais torna os conhecimentos do senso comum em um chão dos estudos da pesquisa qualitativa.

Chizzotti (2006), por sua vez, considera a abordagem qualitativa como uma fração que admite que algo aconteça em decorrência da aproximação entre o mundo real e o sujeito, ou entre o sujeito e o objeto, e mais na relação entre o “mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79). Ao ir para campo, depara-se diretamente com o mundo real dos camponeses e essa oportunidade permite o encontro entre os sujeitos, seja ele o pesquisador ou pesquisado. O autor justifica que o conhecimento não se reduz ao rol de informações isoladas, conectadas por uma teoria explicativa. O pesquisador é elemento importante que não somente analisa e reflete os dados, mas integra os processos de conhecimento, acrescentando novos elementos, ou outros sentidos e significados. O objeto não é um sistema “isolado, inerte, neutro”; ele tem seus saberes e conhecimentos, e atribui sentidos e significados ao que conhece ou vem a conhecer.

A pesquisa qualitativa não se mostra simplesmente por anotações escritas em um diário ou pela narração de fatos, acontecimentos que se apresentam no dia a dia da vida, ela é fundamentalmente traçada por anseios que se determinam por procurar explicar esses fatores de forma criteriosa, em uma cronologia de ordem conceitual e em ascensão. (YIN, 2017). A confirmação desse pensamento se fortalece ao acrescentarmos a concepção de Gamboa (2014, p. 45), o qual relata que, “nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador como investigados são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos”.

Explica Marli André (2009) que há, na academia, uma preocupação acirrada em relação à tipologia de uma pesquisa. A autora disserta que isso é importante, mas pontua também que não é o nome que define a pesquisa qualitativa; o que de fato compõe a definição de um estudo na dimensão qualitativa é “o rigor metodológico da pesquisa, mais a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (ANDRÉ, 2009, p. 96).

É notório, na argumentação de André (2009), que a pesquisa qualitativa se perfaz por um movimento articulado e direciona para sua construção, em que cada passo é um processo a desencadear rumo à concretização de um dado estudo. Isso requer atenção, cuidado, porque a realidade é instável, oscilante. Um dado observado antes pode não ser mais possível de ser observado. Um fato significativo é deixar uma contribuição para sociedade ou um campo do conhecimento, ou pelo menos provocar outras curiosidades e novos processos de busca.

Para se chegar a um lugar, podem existir caminhos diferentes, porém, não se chega a lugar algum sem seguir a rota, o caminho. Cada pesquisa exige que se percorram rotas, trajetos,

que se construam os passos da pesquisa; necessita-se organizar cada passo para, posteriormente, trilhar a execução das tarefas planejadas sistematicamente. Minayo (2011) sugere que se trilhe por passos, que, sinteticamente, organizam-se em um quadro com duas colunas para melhor visualização e interpretação das informações, assim distribuídas:

Quadro 1 – Estruturação de uma pesquisa qualitativa

PESQUISA QUALITATIVA	
1º Conhecer os termos estruturantes de uma pesquisa qualitativa.	6º Ordenar e organizar o material secundário e o material empírico e impregnar-se das informações e observações de campo.
2º Definir o objeto sob a forma de uma pergunta ou de uma sentença problematizadora e teorizá-lo.	7º Construir a tipificação do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica.
3º Delinear as estratégias de campo.	8º Exercitar a interpretação de segunda ordem.
4º Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem.	9º Produzir um texto ao mesmo tempo fiel aos achados do campo, contextualizado e acessível.
5º Ir a campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las.	10º Assegurar os critérios de fidedignidade e de validade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de estudos de Minayo (2012).

Estabelecer criteriosamente a ordem cronológica dos passos de uma pesquisa, como exposto por Minayo (2011), é um desafio, entretanto, dentro dos limites e possibilidades, buscase esboçar, a priori, as linhas de caracterização deste estudo. Conforme a autora, os termos estruturantes da pesquisa qualitativa estão relacionados à “experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2011, p. 622). Não fica claro no pensamento de Minayo se esses critérios de estrutura, por ela propostos, devem estar todos em uma pesquisa dessa abordagem, ou, ao se encontrar umas dessas ideias, seja suficiente. Independentemente da quantidade de procedimentos necessários para contemplar a concepção de Minayo, o objeto de estudo que se definiu por conhecer encontra-se ancorado, em parte, nos passos de uma pesquisa propostos pela autora, com os quais se perfaz a seguinte análise.

Toda pesquisa acadêmica tem um objeto definido sob forma de uma questão problematizadora; além disso, organizam-se as técnicas de busca dos dados em campo. Por meio de tais princípios, dirige-se aos territórios das águas e da agricultura familiar para conhecer e observar a realidade concreta, onde os fatos acontecem, e aplicar a técnica de entrevista, realizar conversações informais, recolher documentos etc.

Antes da ida ao campo, realizam-se o estudo e a pesquisa de artigos e teses sobre o objeto de investigação em alguns bancos de dados. Por meio do estado do conhecimento e de outras fontes bibliográficas para ter algum entendimento teórico do fenômeno, estava com a hipótese provisória redigida, mas atenta às provocações vindas dos territórios pesquisados. A partir do levantamento dos dados, passa a se desenvolver todos os procedimentos necessários para organização, análise, interpretação e produção do texto final, seguindo os parâmetros de fidedignidade e de validade da abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa coloca o pesquisador diante de inúmeros desafios. Após transcorrer os passos de construção de uma pesquisa propostos por Minayo, um dos encaminhamentos relevantes de um estudo científico é estruturá-lo a partir de um determinado método. Desse modo, os princípios de estruturação desta tese se sustentam no método **ver, julgar e agir**, que, segundo Strelhow (2014, p. 102), desencadeia reflexões a partir de três princípios analíticos que intermediaram o debate em questão: “a mediação sócio analítica, a mediação hermenêutica e a mediação prática”.

A primeira mediação se caracteriza pelo **Ver**, cuja característica primordial é observar, por um período, a realidade sociocultural e educacional dos territórios camponeses diretamente no convívio cotidiano, dialogar com diferentes pessoas, anotar as evidências, reunir documentos, convidar as pessoas para participarem do estudo por meio de uma entrevista, realizar registro fotográfico e pequenos vídeos.

A mediação hermenêutica, também compreendida como o **Julgar**, direciona-nos à releitura de mundo, ou seja, aos questionamentos, às análises e reflexões críticas sobre os achados da realidade à luz da literatura de educação transformadora, que prima por uma pedagogia mais humana, libertadora. Assim, o **Julgar** está enraizado na educação popular presente na cultura camponesa, na pedagogia de Paulo Freire, atentando para uma educação que se fundamente na perspectiva crítica de educação, a qual dialoga com o pensamento de Arroyo, Adorno e outros propulsores para daí se extrair os resultados da pesquisa.

Mediante os resultados, organiza-se a mediação prática – o **Agir** –, que canaliza para a elaboração de propostas que podem contribuir para a modificação da realidade concretamente vivenciada no contexto socioeducacional da cultura campesina. Nesse sentido, a tese segue a seguinte estruturação organizacional (conforme se identifica na figura 4): temos um problema que nos direciona para buscar respostas na realidade concreta dos sujeitos (ver); e na literatura, em que se realizam análises, reflexões críticas e interpretação dos achados (julgar); e, de posse dos conteúdos dessas acepções, apresentam-se os resultados encontrados, que desencadearam

na elaboração de algumas proposições (agir) para a realidade educacional desses territórios camponeses.

Figura 4 – Estruturação da tese



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Ao tratar do método ver, julgar e agir, não há interesse algum em esgotar o debate, mas possibilitar outras reflexões, pois, como o método se configurou no contexto da educação popular, outras explicações são apresentadas a fim de expor sua contribuição para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho acadêmico que se interliga ao cenário da educação escolar. É o que se busca mostrar na descrição do subitem a seguir.

2.1.1 Quanto ao método

A história ensina que a ciência, desde suas origens, coloca-se como saber absoluto, uniforme, padronizado, e pode produzir a partir de um modelo universal, direcionado por um único método. Por muito tempo, esses princípios guiaram as Ciências Naturais, no entanto, a partir do momento que são introduzidos os estudos sobre o homem e suas peculiaridades, introjetam-se outros princípios e caminhos para se trilhar em busca do conhecimento. Isso é notório com o aparecimento das Ciências Sociais e Humanas, momento no qual se dá uma ruptura com o sistema único e metodologicamente apropriado ao campo das Ciências Naturais. (SEVERINO, 2016).

A história humana não se escreve pelas mesmas linhas da ciência moderna e contemporânea. Antes, os princípios da vida humana se inscrevem pelo viés da vida. Em uma situação marcada pelo abandono e pela opressão, o movimento de educação popular, os diversos setores da Ação Católica (Juventude Operária Católica/JOC, Juventude Estudantil Católica/JEC e a Juventude Universitária Católica/JUC), diversas igrejas cristãs e a teologia da libertação iniciam o trabalho de formação e conscientização política popular com as propostas de educação de Paulo Freire. Através de suas leituras de mundo e de seus estudos advindos do pensamento científico e crítico de Karl Marx, Gramsci, Escola de Frankfurt, começa-se a traçar uma educação com princípios metodológicos, que se constrói coletivamente por meio do diálogo, em detrimento do processo de educação autoritária, desumanizadora, constituída pelos regimes ditatoriais. Esse pensamento fica evidente nas ideias a seguir:

A desumanidade das ditaduras militares, algumas delas feitas com o apoio velado de autoridades eclesásticas ou em nome da assim chamada tradição cristã, despertava muitos cristãos para uma leitura mais libertadora e mais ecumênica, impedindo que a Palavra de Deus fosse manipulada para legitimar a opressão e a exploração do povo. Neste processo, fundamental também foi a contribuição de setores de igrejas protestantes, como por exemplo, a PPL – Pastoral Popular Luterana. (MESTERS; OROFINO, 2009, p. 2).

As críticas à pedagogia tradicional nos levam a maturar um pensamento ligado à educação libertadora, que se amplia, gradativamente, para diversos movimentos sociais populares, com adesão de educadores de algumas universidades, religiosos e leigos de várias igrejas cristãs. Essa forma de pensar uma educação que seja popular necessita de métodos distintos para se trabalhar com um processo que se difere da condução dada pela educação escolar hegemônica. É dentro desse cenário que se configura, no Brasil, o desenvolvimento do método ver, julgar e agir, criado por Joseph León Cardijn (1935). O cardeal belga viveu a fase infante-juvenil em extrema pobreza, ingressou no seminário para estudo sacerdotal e, ao ter contato com a vasta literatura, seu olhar pastoral se direcionou para juventude operária. Cardijn foi influenciado pela literatura bíblica e pelas obras do capital de Karl Marx, que, ao relacionar aos conhecimentos atuais do campo da ciência, favorece para criação do método ver, julgar e agir. (CASTELHANO, 2017).

De acordo com Rodrigues (2006, p. 136), “etimologicamente a palavra método vem do grego *metá*, que significa ‘através de’, ‘a seguir’, e ‘hodós’, que significa ‘caminho’. Método, portanto, significa o caminho a seguir, o caminho para se chegar a um determinado fim”. Dessa forma, o método ver, julgar e agir é oriundo dos conhecimentos do contexto social europeu.

Para Rodrigues (2008), esse método se espalha para outros países do mundo e adentra no Brasil via juventude operária, torna-se base de estudo e orientação dos movimentos sociais e populares, do Movimento de Educação de Base (MEB), além de ter aceitação total no trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Melo (2011), em seu estudo sobre as CEBs, explica que o método contribuiu efetivamente para compreensão dos problemas sociais que as comunidades do campo ou da cidade vivenciavam. Seu olhar é confirmado por Elton Pinheiro (2009, p. 7) ao afirmar que “as CEBs se orientam pelo método ver-julgar-agir” e pela pedagogia freiriana. Ainda na visão de Melo, as comunidades, por intermédio da participação e do diálogo em conjunto, começam a identificar

alguns problemas que afetavam diretamente a vida das pessoas mais pobres, como saúde, escolas, estradas. Ao serem suscitados todos esses problemas nos encontros da comunidade, as pessoas foram percebendo que o problema de um era do outro também. Como consequência, algumas bandeiras de lutas foram levantadas nas Comunidades Rurais. (MELO, 2011, p. 10).

Na perspectiva social das comunidades rurais, os problemas que se constituíam – ainda se constituem – como algo comum à maioria são: “falta de estradas, escolas, falta de atendimento médico e de abastecimento de água potável; a comunidade se reunia em assembleia, decidia as prioridades e encaminhava ao poder público local ou até mesmo estadual e/ou federal” (MELO, 2011, p. 11). Isso é comprovado na expressão de um presidente do sindicato dos trabalhadores rurais ao relatar que: “o sofrimento era muito. Então a gente vinha para comunidade para falar dos problemas e para buscar solução” (SANTOS apud MELO, 2011, p. 11). Ideias como essas demonstram um tipo de formação que se produz no movimento da educação popular, evidenciando sua relevância e seu papel social ao possibilitar a escuta das narrativas das problemáticas das comunidades associadas à busca de alternativas, de soluções; e quer queiram, quer não, isso era proporcionado pelo método utilizado como práxis educacional de todo esse processo. Na visão de Frei Betto (1981, p. 30-31, grifo nosso), o método ver, julgar e agir

não funciona de modo linear, como se a cada momento estivesse separado do outro ou das sequências estanques que provocariam na sucessão de reuniões, uma espécie de eterno retorno do ver-julgar-agir. O método funciona na prática de modo **dialético**. O ver já traz no seu bojo elementos para o julgar exigências para o agir. Cada momento se inter-relaciona com os demais. A avaliação de agir nas reuniões seguintes não é um recomeçar tudo de novo, mas a continuidade da ação retomada sob a consciência crítica de suas falhas e erros e de suas implicações pastorais (teológicas, bíblicas, e políticas no sentido amplo).

Frei Betto (1981) e outros autores que explicam a relevância desse método autorizam a continuar interpretando que ele se assegura na epistemologia do pensamento crítico-dialético, assim como se concretiza enquanto prática dialética em reuniões sucessivas com os grupos comunitários, na educação popular, com o movimento de educação de base. Ultimamente, o método encontra-se nos estudos e debates das encíclicas do Papa Francisco, em estudos voltados para a teologia da libertação e no cerne indispensável do movimento nacional de luta por educação do campo.

O método em voga se firma no Brasil sob a influência do pensamento de democratização do país, do combate às desigualdades sociais e ao analfabetismo, bem como das fortes efervescências de mudanças em construção na década de 50. Os elementos motrizes de sua materialidade são: o problema social que se vive em um determinado espaço, no qual se organiza o debate em forma de pergunta, exigindo a participação dos sujeitos sociais, intermediados pela dialogicidade diante dos fatos decorrentes dos problemas indagados. Desse modo, o método se faz mediatizado pelo diálogo, pela escuta do outro.

Para se compreender a consolidação na experiência concreta, é preciso indagar: quais os elementos destinados como condutores principais desses momentos de experimentação e vivência do método ver, julgar e agir? Três ideias orientam a práxis metodológica do método: a pergunta, o diálogo e a prática. Ora, ao inferir um debate a partir da ciência, questiona-se: o que caracteriza um problema de pesquisa? Como resposta, tem-se a confirmação de estudos em diferentes áreas do conhecimento, que, obviamente, irá se afirmar como desencadeamento de determinado problema através da pergunta.

A pergunta é respondida pelos mecanismos metodológicos definidos em que o método se faz presente; e, particularmente, nas Ciências Humanas e Sociais, requer proposições para auxiliar na intervenção humana. Essa indagação, de algum modo, será subsídio e fomentará minimamente um diálogo entre pesquisador e pesquisados a fim de responder à questão. A pergunta interliga-se ao diálogo. No entanto, a pergunta pode ser modestamente comparada a uma semente, que, ao ser plantada, desconhece o solo. Contudo, gradativamente, um processo de transformação (intermediada pela união de água, luz, nutrientes e terra) lhe faz ir em busca de condições para que possa se sustentar no terreno, fincando suas raízes e, assim, estourando para a vida. O estouro se dá porque, de algum modo, a semente e o solo são apoiados por outros fenômenos naturais, que se juntam para fazer o espetáculo da vida acontecer. Na natureza, existem dependência e interação, e por sermos parte dela, ocorre o mesmo conosco. (KRENAK, 2019).

Durante muito tempo, fomos influenciados a pensar que a natureza é uma coisa e nós somos outra. “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p. 10). O diálogo se processa por meio da linguagem, que permite ter consciência de si e do outro. De acordo com Duarte Junior (2008, p. 18), “a consciência humana é uma consciência reflexiva porque ela pode se voltar sobre si mesma [...] torna-se objeto de sua reflexão”.

Entretanto, complementa o autor: “isto só é possível graças à linguagem: sistema simbólico pelo qual se representa as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 18). Segundo Vygotsky (2005), a realidade social na qual o sujeito está inserido é o principal fator responsável pelo desenvolvimento da fala. Por meio dela, as pessoas se apropriam do conhecimento das palavras, e por meio delas se comunicam, interagem pelo diálogo. Ao corroborar esse pensamento, Freire (1987, p. 79) enfatiza que, ao expressar a palavra, pronuncia-se o mundo e isso modifica e transforma o pensamento humano, posto que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

O diálogo é uma manifestação eminentemente humana (FREIRE, 1987); quando ele se apresenta, revela a palavra. Isso significa que a palavra expressa, dita, rompe a aurora do silêncio. Nesse sentido, devem aspirar palavras verdadeiras, rejeitar palavras deturpadas, falsas. As palavras verdadeiras podem contribuir para transformação do mundo e de nós mesmos. Essa discussão que envolve o diálogo e a palavra na relação entre os sujeitos encaminha para um outro elemento indiscutivelmente relevante: o ato de ouvir.

O ato de ouvir/escutar o outro é um exercício que precisa nutrir-se sempre. O método ver, julgar e agir permite entender que o verdadeiro diálogo possibilita integrar as vias da comunicação ao processar não somente a fala, mas também a escuta do outro. Escuta-se para conhecer os problemas vivenciados nas experiências, para entender e aprender que o outro sabe, conhece. Quando não se tem essa capacidade de escutar, o ambiente se transforma em um barulho, com diversas manifestações, e o resultado é que ninguém compreende o outro.

Uma pergunta, produzida a partir de um problema, provoca estudo e, ao mesmo tempo, o diálogo que se manifesta pela comunicação entre os integrantes da referida pesquisa. Isso requer, na sua dimensão metodológica, imersão na realidade, interpretação dos fenômenos sociais, apresentação dos resultados e, quando possível, dos encaminhamentos. Tais exigências são um processo em movimento no método de pesquisa escolhido.

Para Clodovis Boff (1986), o método dissemina para além do catolicismo, subsidiando reflexões primordiais no contexto da educação popular e de outros grupos organizados;

viabiliza a virtude disciplinar, permite a dialogicidade entre os sujeitos e provoca debates que aguçam o pensamento consciente e crítico. As suas discussões possibilitam compreender que o primeiro momento que o método nos instiga conhecer é o **ver**, que significa “partir da realidade” objetiva, dada para a apropriação dos dados vivenciados concretamente no contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Conforme o autor, o **ver** se dá por intermédio do diálogo, o qual “arranca, portanto, das “questões”, “problemas”, “desafios”, enfim da “vida concreta” do povo. Esta é, aliás, a prática da educação popular” (BOFF, 1986, p. 67-68).

Em relação à educação popular, Paludo (2001, p. 82) explica que “a concepção de educação popular como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, comprometida com os interesses e a emancipação das classes subalternas”, configura-se em diversos espaços sociais não como educação oficial, mas como educação de caráter informal, como a que acontece em instituições, como, por exemplo, sindicatos, igrejas, organizações de associativismo e cooperativismo. Tais organizações, a princípio, utilizaram-se do método ver, julgar e agir para refletir e analisar em zoneamentos urbanos e rurais do território brasileiro, a despeito da realidade social dos camponeses na relação com as políticas de um Estado de dominação capitalista. Os esclarecimentos advindos dessas práticas de educação popular levaram algumas pessoas envolvidas neste paradigma a pensar que a proposta pudesse ser financiada (PENI, 2019) e os que frequentassem a escola pudessem também usufruir de métodos empregados pelos princípios da educação popular.

A respeito do método, expõe Boff (1986, p. 68): “fala-se em ‘método indutivo’ por deslanchar antes de fatos do que de doutrina”. Nessa perspectiva, o ponto de partida do método é a realidade social vivenciada cotidianamente. No entanto, não se trata de uma realidade que se pontue a partir do objetivismo ou subjetivismo, uma vez que o primeiro entende “a realidade como algo meramente objetivo, exterior ao povo” (BOFF, 1986, p. 68), e o segundo provoca a circulação de “ideias alienadas do povo, seus sonhos utópicos e seus desejos falseados” (BOFF, 1986, p. 69). Os problemas vistos como desafios que exigem uma solução são os primeiros elementos a serem perceptíveis. Um outro propósito do **ver** é a identificação das respostas que o povo está dando aos problemas e conflitos emergidos no diálogo de contextualização da realidade.

Nesse âmbito, quando se direciona para o estudo de Minayo (2012), interpreta-se que o **ver**, como parte integrante do método em debate, segue a rota ou os passos da investigação científica, que considera comum a qualquer método que se tenha um tema, um problema e a realidade a ser observada. Para ver uma dada realidade, faz-se necessário ter um tema, um problema com os objetivos minimamente preconcebidos do que se pretende observar, conhecer,

uma hipótese aberta a modificações que possam surgir do contato do pesquisador com a realidade e os sujeitos participantes da pesquisa.

Tais considerações são evidentes no desenvolvimento das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que exigem conteúdos advindos da realidade social em que frequentemente se realiza a observação dos fenômenos, dialoga-se com as pessoas, realizam-se entrevistas com diversos sujeitos sociais para conhecer essa realidade. Essa fase, na visão de Minayo (2012, p. 623-624), significa que:

Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações. [...] Em resumo, o trabalho de campo não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico.

A interpretação da realidade, com base em um olhar crítico de mundo, conecta-se à segunda fase do método, o **judgar**, que tem como significação “analisar, examinar, refletir os dados vindos da realidade observando o que está por trás ou por baixo dos problemas” (BOFF, 1986, p. 69); captam-se as causas, as raízes dos problemas levantados. “Além do diálogo, é preciso dialética. [...] pois sem teoria crítica não há práxis transformadora. [...] Não basta trocar ideias. Precisa-se estudar e aprender” (BOFF, 1986, p. 74). Acrescenta Boff (1986, p. 76) que “a teoria crítica ou dialética da análise social precisa ser redefinida no universo da cultura e da linguagem do povo”.

Ao elucidar a discussão emitida pelos autores acima, identifica-se que o **judgar** reúne as informações absorvidas pelas técnicas de coletas de dados administradas junto à realidade pesquisada. Conforme Minayo (2012, p. 624), a pesquisa, na realidade, considera a organização das informações e observações de campo para realizar “a transição entre a empiria e a elaboração teórica”, seja nas conversas informais ou na observação *in lócus* da realidade educacional, como, por exemplo, as entrevistas ou os documentos disponibilizados pelos sujeitos sociais da pesquisa. Isso nos permite avançar para o aprofundamento dos conteúdos numa dimensão epistemológica, que intercruza os fenômenos da pesquisa aos historicamente sistematizados pela humanidade. No **judgar**, viabilizaram-se as análises e reflexões teóricas referentes às categorias gerais e empíricas organizadas durante o estudo. (OLIVEIRA, 2005).

A terceira fase do método, o **agir**, tem como referência propor ações possíveis, que podem ser classificadas como autônomas, reivindicatórias e de organização. “Se a educação já é uma arte (um saber fazer, a política - entendida como toda forma de ação coletiva - o é mais

ainda)” (BOFF, 1996, p. 85). Ao direcionar um olhar científico para o **agir**, necessita-se entender que uma pesquisa com raízes fincadas no chão da dialética pode se deparar com ações contraditórias, com respostas inacabadas.

De acordo com Minayo (2012, p. 625), os últimos passos de construção de uma pesquisa qualitativa é produzir um “texto fiel aos achados, contextualizados e acessíveis”. O relato final de um texto resultante de uma pesquisa representa a síntese do objeto estudado e a materialização da práxis do pesquisador. “Consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação” (MINAYO, 2012, p. 625). O agir relaciona-se com o universo da práxis, que, na pesquisa, pode ser intervencionista ou propositiva. Compreender o método na articulação com uma estruturação de pesquisa qualitativa exige raciocinar a partir dos limites e possibilidades que a investigação científica possibilita.

A investigação científica tem como finalidade aprofundar os fundamentos que fazem brotar um dado objeto e o método é o condutor desta busca. Ao referir-se ao método, não é objetivo mergulhar nos mecanismos que fundamentam e impulsionam sua criação desde suas origens, mas procurar expor como ele se articula ao pensamento marxiano para tentar registrar suas bases científicas.

Ao olhar por essa perspectiva, notam-se, no pensamento marxista, categorias relevantes que integram os princípios centrais de debate de sua filosofia, a saber: *totalidade*, *mediação*, *práxis*, *contradição*. São categorias pertencentes ao método dialético que compreende a totalidade como captação da realidade concreta em sua plenitude, embora seja humanamente impossível apreendê-la nesta dimensão. Busca-se, por meio dessa categoria, absorção ampla dos fatos de uma dada realidade. (MASSON, 2012).

Ressalta Masson (2012) que a *mediação* estabelece relações entre as partes específicas que compõem o conjunto da *totalidade*. A *práxis* corresponde às ações desprendidas de quaisquer amarras, que com criatividade pode modificar o contexto social humano e o próprio ser humano. Já a *contradição*, permite que ocorra um ‘movimento’ que viabiliza a transformação dos fatos. Nessa dinâmica, modifica-se o sujeito, assim como sua maneira de pensar. Isso repercute e altera o transcurso do processo histórico e constitui a contradição que encaminha para constante luta dos contrários e faz com que a realidade passe de uma situação para outra. (MASSON, 2012). O pensamento de Masson relaciona-se com o de Zanandrea (2008) quando relata que o ver, julgar e agir se engaja como um método pedagógico e se fundamenta nos princípios do ideário marxista de estudo de uma realidade.

Nessa perspectiva, o método consiste em reunir as diferentes categorias do pensamento marxiano. Desse modo, a *totalidade* integra a primeira fase do método e consiste em **ver** uma dada realidade da sociedade, neste caso, um aspecto da educação em escolas rurais; em seguida, vem a *mediação*, que contempla a interpretação dos fenômenos da realidade a partir de conceitos epistêmicos construídos no processo histórico, bem como na realidade vivida pelos sujeitos situados nos territórios camponeses, em que se demarca o **julgar**.

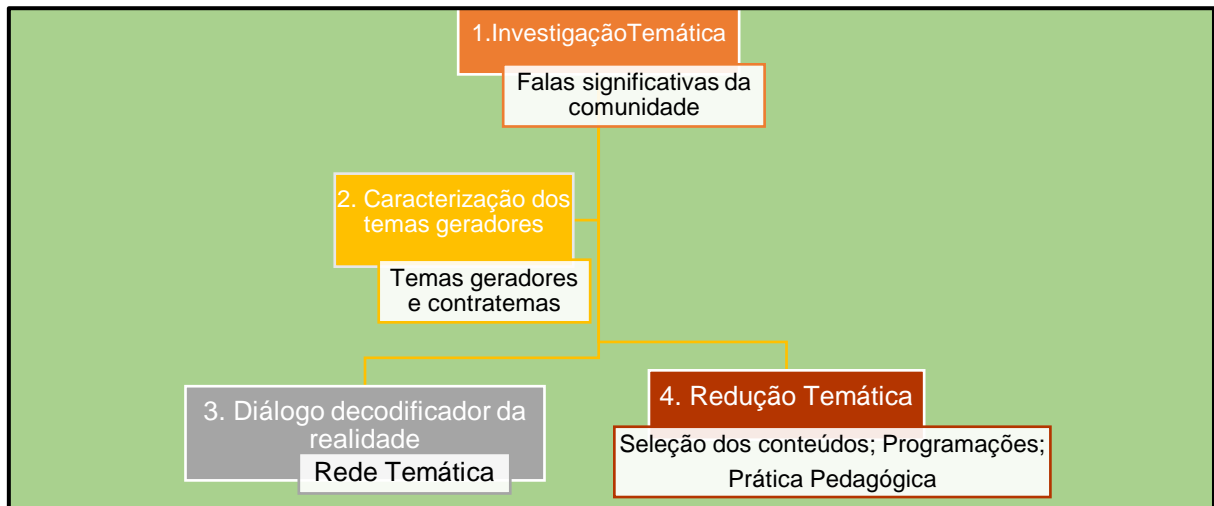
Ademais, a *práxis* relaciona-se às ações que são responsáveis pela conscientização dos problemas estabelecidos pela realidade. Ao analisar a realidade mediante os conhecimentos historicamente sistematizados, parte-se para propor, criativamente, alternativas que podem ou não, na luta dos *contrários*, modificar um contexto social, neste caso, especificamente, a realidade da educação do campo. No método em discussão, essas duas últimas categorias marxianas interligam-se ao **agir**.

Vale ressaltar que a propagação do método veio favorecer o surgimento de outras contribuições para o contexto da educação. Devido à relação de Freire com o cristianismo e, especificamente, com o catolicismo advindo do movimento da ação católica, há indícios de que ele tenha sido influenciado pelas ideias do método ver, julgar e agir, e a este tenha atribuído novas referências. Carvalho e Pio (2017) explicam que Freire institui um método pedagógico dialógico, que, na perspectiva de Gutiérrez (1988, p. 108), é “dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador”.

A ideia permite vislumbrar um conhecimento pedagógico que se interpõe à realidade para avaliar, de forma consciente, esta situação e, nessa dinâmica, buscar transformá-la. Esse pensamento se coaduna com o pensamento de Freire (1987, p. 136) e nas suas próprias palavras registra-se: “investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”.

Ao traçar os encaminhamentos da pedagogia Freiriana, Silva (2005) sistematiza a metodologia em quatro fases, quais sejam: a primeira acontece na realidade social na qual os sujeitos estão inseridos, com o levantamento dos problemas da comunidade; na segunda, faz-se a organização das falas registradas, problematizando-as; na terceira, organiza-se um quadro das problemáticas vindas das falas significativas dos sujeitos de uma dada realidade social, bem como a interpretação à luz da teorização historicamente sistematizada disponível no contexto educacional e a organização da rede temática e sua necessária redução, conforme se explicita na figura abaixo:

Figura 5 – Sistematização da metodologia freiriana

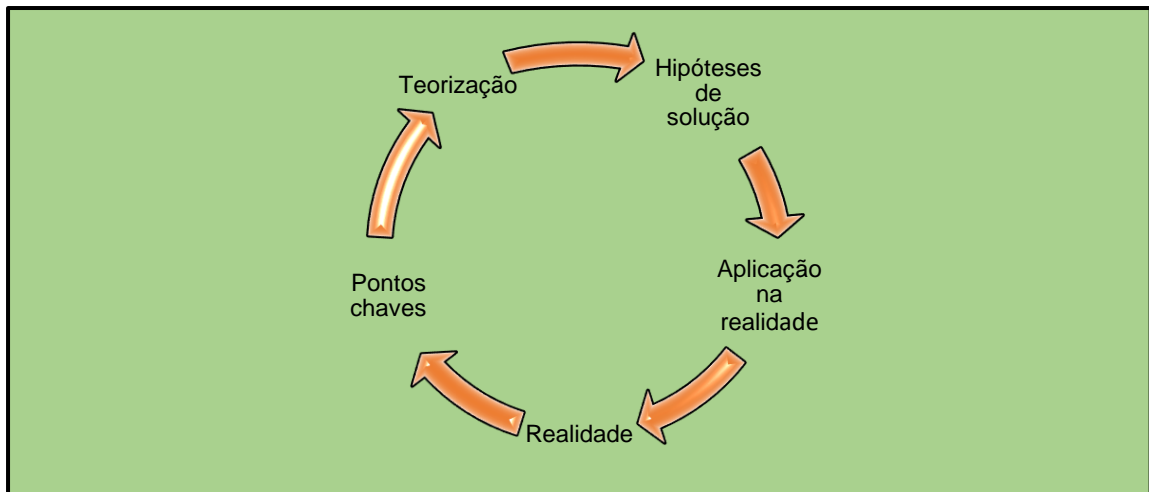


Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações de Silva (2005).

Conforme a visão de Peruzzo (s.a., p. 14), “o método tem afinidades com o pensamento de Paulo Freire que, simultaneamente, motiva o trabalho pastoral e educativo”. Ao instituir o método pedagógico e dialógico com referência no método ver julgar e agir, Freire coloca-o numa dinâmica diferente, que transcende a ideia original, contribuindo para o avanço desse pensamento. Nessa perspectiva, prossegue Brutscher (2014, p. 2):

Considerando a presença cristã na vida de Freire e já que não podemos abordar o pensamento de nenhum expoente desta matriz, devido à delimitação, cabe, ao menos, reconhecer a influência que a JUC – Juventude Universitária Católica - exerceu sobre a concepção freireana, principalmente através do método ver-julgar-agir.

Apesar das limitações do método ver, julgar e agir, essa matriz apresenta significativas influências em outras dimensões educacionais. A estratégia pedagógica criada em 1970 por Charles Maguerez, e aperfeiçoada em 1982 por Bordenave e Pereira, também se pauta no método ver, julgar e agir, assim como na pedagogia de Freire (LIMA et al., 2019). Os estudiosos referem-se ao arco de Maguerez, uma estratégia que faz parte dos princípios da pedagogia ativa, também utilizada no campo da pesquisa, tendo a realidade como a base inicial e de retorno para a transformação ou solução do problema identificado. A operacionalização desse método pedagógico, sistematicamente, ancora-se em cinco dimensões, expressas na figura a seguir:

Figura 6 – Arco da problematização de Magueréz⁷

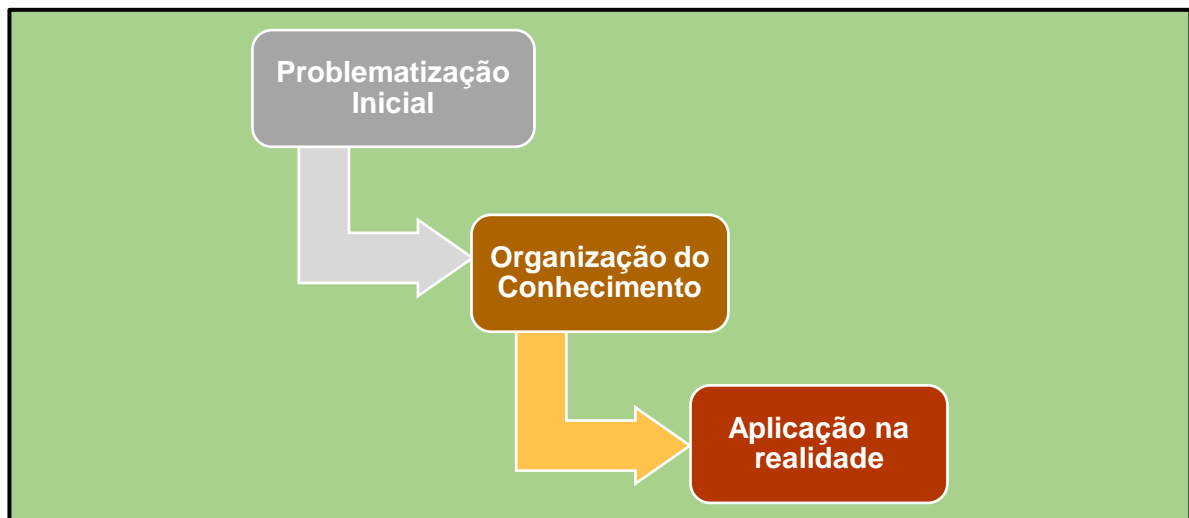
Fonte: Elaborada pela autora em 22 de maio de 2020, a partir dos passos do arco exposto por Babel e Gamboa (2012).

Ao observar a estrutura dos passos que integram o arco de Magueréz, nota-se que a proposta de estudo, seja de uma aula ou para empregar em uma pesquisa, deve-se, imprescindivelmente, partir da realidade, teorizar com base nas evidências dela advindas, e a ela retornam, no sentido de transformá-la. Nesse esquema, fica expressivamente mais nítido o caráter propositivo de melhoramento do método ver, julgar e agir.

Hostina Nascimento (2011, p. 75), em sua tese de doutorado denominada “Círculo da Ação-Reflexão-Ação: uma possibilidade praxiológica para prática pedagógica da formação de professores”, argumenta que o estudo referente à trilogia ação-reflexão-ação presente no pensamento de Freire origina-se das premissas do método ver, julgar e agir, assim como possibilitou aparecimento e desenvolvimento dos três momentos pedagógicos difundidos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), que, sistematicamente, estrutura-se conforme destaque abaixo:

⁷ Ver estudos de: NUNES, Elicarlos Marques; AGRA, Glenda; LIMA, Ana Karla Bezerra da Silva; LIMA, Carlos Bezerra de; SOUSA, Milena Nunes Alves de. Metodologia ativa na formação do enfermeiro: uma experiência com a aplicação do arco da problematização de Magueréz. **Temas de Saúde**, João Pessoa, vol. 19, nº 05, ISSN 2447-2131, 2019; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, vol. 12, nº 35, p. 102- 120, jan./abr. 2012; COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez., 2007.

Figura 7 – Esquema dos três momentos pedagógicos



Fonte: Organizada pela autora em 15 de junho de 2020, a partir da definição de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Os três momentos pedagógicos (3MP) instituídos na área de Ciências Naturais envolvem, especificamente, o ensino de Ciências e Física em sua origem; depois, avançam para as produções no contexto da Biologia e da Matemática que adotaram essa perspectiva. Independentemente de qual conhecimento a metodologia seja empregada, ela tem relação direta com o pensamento Freiriano ao se apropriar da concepção de educação daí advinda, como explicitam Muenchen e Delizoicov (2014, p. 619): “os projetos tinham como um dos eixos estruturantes uma concepção curricular [...] balizada por temas geradores [...] em sintonia com a perspectiva freireana da educação”. Desse modo, apresenta-se a definição da estrutura organizacional dos 3MP:

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém.

Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados;

Aplicação⁸ do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014, p. 2, grifos nossos).

⁸ É uma palavra que significa colocação de “alguma coisa” sobre “outra”; sobreposição. Mas, ao analisar o conteúdo da frase, ‘aplicação do conhecimento’, identifica-se que, pedagogicamente, não se aplica conhecimento.

Acertadamente, outras explicações se formulam em relação aos 3MP e fazem entender melhor a ideia e percebê-los como um desdobramento da discussão sobre o método ver, julgar e agir, especialmente quando se observa as expressões descritas pelo seguinte pensamento:

devem se suceder no processo de ensino e aprendizagem: o **primeiro** momento de mergulho no real, o **segundo** caracterizado pela tentativa de apreender o conhecimento, já construído e sistematizado, relacionado a este real que se observa e o **terceiro** momento de volta ao real, agora de posse dos novos conhecimentos que permitam um novo patamar de olhar. (PIERSON, 1997, p. 156).

Ao refletir a respeito do pensamento anteriormente exposto, constata-se que o ‘mergulho no real’ liga-se intrinsecamente à primeira fase do método, que consiste em **ver** a realidade para conhecer e problematizá-la. O segundo relaciona-se ao **julgar**, um princípio que parte do conhecimento historicamente construído pela humanidade a fim de analisá-lo criticamente; e o último momento interliga-se ao **agir**, que se volta à realidade com outro olhar.

No levantamento dos estudos literários acerca do método em debate, constam trabalhos publicados na educação ambiental, em que se evidencia que:

O método ver-julgar-agir faz com que a noção básica da educação ambiental possa ser aplicada e compreendida pelos alunos de forma mais precisa, uma vez que, ao “ver”, não necessariamente restrito à visão como sentido, o indivíduo pode criar conclusões acerca da situação em que se encontra o ambiente que lhe rodeia; para que assim, com base no que é correto segundo seu senso, construído a partir do contato com a essência da educação ambiental, possa “julgar” e ter ciência da conjuntura ali presente. O “agir” vem como o ponto chave de todo o conjunto, claro sem dispensar os feitos anteriores, constituindo o resultado explícito de todo o trabalho. (FERREIRA; XAVIER, 2017, p. 2).

Bernardo (2015, p. 62), ao analisar a utilização do método na educação ambiental, retrata que esses princípios metodológicos integram uma proposição socioconstrutivista ao canalizar para a “reflexão sobre o uso dos recursos naturais e sobre as melhores alternativas para lidar com os problemas ambientais quanto aos aspectos físicos, econômicos, sociais e culturais”. Desse modo, o **ver** apresenta os referenciais advindos do diagnóstico da realidade ambiental, o **julgar** volta-se para as análises e reflexões dos impactos ambientais e o **agir** demarca as ações voltadas para a situação ambiental. (HAMMES, 2004).

Ao vasculhar os estudos literários, constata-se, enfim, que o dito método ocupa espaço no contexto educacional da educação do campo há muito tempo. De acordo com os pesquisadores, as primeiras experiências de Educação do Campo, nos moldes da pedagogia da alternância, surgem na França, em 1935, e, a partir daí, espalha-se por vários lugares do mundo.

Naquele momento, estava no auge a proliferação do método na Europa e, como um dos fundadores da escola para os camponeses foi o padre Granereau, em conjuntos com vários agricultores, decide-se por utilizar, na prática de ensino da escola, o método ver, julgar e agir.

Na dissertação intitulada “A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – Ba”, de Manuela Pereira de Almeida Pinto (2014), identifica-se, no conteúdo de seus estudos, os marcos históricos de surgimento das EFAs no Brasil, que trazem, como metodologia pedagógica de ensino, o método ver, julgar e agir. Como explicitado nas palavras da autora: “Tal forma de trabalho está associada à metodologia utilizada pela Pastoral Social da Igreja Católica, que contribuiu para o surgimento de diversas EFAs, que é o ver-julgar-agir” (PINTO, 2014, p. 168). Já Gimonet (1998, p. 7) explicita que:

Estas lógicas aproximam-se de modelos ou métodos de aprendizagem enunciados em outros lugares. Pelo movimento de Educação Popular que foi a JAC na França nas décadas de 1950 e 1960 (Juventude Agrícola Católica): ver, julgar, agir. Por J. Piaget: conseguir, compreender, conseguir. De J. Dewey: Experiência, tomada de consciência de um problema e esclarecimento. Formulação de hipóteses. Busca de soluções. Colocação em prática. De O. Decroly: observação, associação, expressão. De D. Kolb: observar, analisar, conceitualizar, experimentar.

Zimmermann e Meurer (2019) publicam um artigo denominado “Educação do Campo: o egresso da Pedagogia da Alternância no Noroeste do RS”. O texto resulta de uma pesquisa de doutorado em Geografia em andamento, na qual os autores evidenciam que a finalidade da formação das Casas Familiares Rurais é unificar o trabalho do campo e a educação, e, nesse processo, visam trazer melhorias para os povos do campo. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada se baseia:

Sob os preceitos do “ver, julgar e agir”, assim como, da pedagogia da educação popular de Paulo Freire, a partir de temas geradores, os alternantes são orientados e acompanhados pela equipe de educadores e monitores, através de instrumentos pedagógicos que articulam a participação da família e a convivência com o conhecimento já elaborado cientificamente. (ZIMMERMANN; MEURER, 2019, p. 160).

Percebe-se que, em decorrência da criação das EFAs, CEFFAs e CFRs na França e, depois, no Brasil, muitas destas instituições, naquele momento, e no contexto atual, utilizam-se do ver, julgar e agir como metodologia pedagógica de ensino, a fim de desenvolverem as atividades curriculares durante o período da alternância, ou seja, durante o tempo da comunidade, e no período destinado para o tempo escola.

Chizzotti (2006) argumenta que o método coloca a ciência em um estado solitário, único, no qual, para os fenômenos humanos e sociais, exige-se rigor metódico e científico tanto quanto é dado às Ciências da Natureza. Por conta disso, um modelo de pesquisa utilizado “nas ciências naturais pode servir para legitimar as afirmações científicas das ciências do homem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 29). As contribuições de Gamboa (2014) permitem compreender que as realidades são díspares e, obviamente, exigirão explicações diversas, conceituações diferentes. Logo, a pesquisa terá também métodos que se associam a essa diversidade constituída no solo das realidades. Por isso, é imprescindível indagar, questionar os métodos científicos aplicados às investigações, pois elas possuem fragilidades, limitações, implicações e contradições que lhes são próprias.

Para Gamboa (2014), um método possui uma base que lhe sustenta, um alicerce de fundamento indispensável. A concepção fundante do método que se defende para este objeto fundamenta-se nos pressupostos da matriz do pensamento dialético, que “permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações [...] se apresenta como processo de construção do concreto, do pensamento a partir do concreto real” (GAMBOA, 2014, p. 38). Ainda na concepção do autor, “o concreto é concreto porque é síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida” (GAMBOA, 2014, p. 38). Desse modo, “o concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção” (GAMBOA, 2014, p. 38).

Nesse sentido, o método ver, julgar e agir alicerça-se ao pensamento científico de Marx e, posteriormente, transcende sua condição inicial ao trazer outras contribuições para a produção do conhecimento pedagógico, proporcionando discussões e a inserção de novos conteúdos para referida área. A situação o coloca em um movimento crescente de transformação que possibilita visualizá-lo em círculo transitório ao relacionar-se com algumas áreas do campo, tais como: Educação ambiental; Saúde, com o Arco da problematização de Magueréz; Ciências Naturais, com a inserção dos três momentos pedagógicos para o ensino de Ciências e Física; e Educação do Campo, com os postulados freirianos, a ação-reflexão-ação e as experiências da pedagogia da alternância trazidas pelas EFAs, CEFFAs, CFRs etc.

Por muito tempo, o método em questão integra-se, metodologicamente, à educação popular, sem uma preocupação de caráter científico, formal etc. No entanto, inevitavelmente, não se pode negar suas bases científicas desde o princípio, bem como sua transformação que possibilitou o avanço metodológico para contribuir com o aprimoramento da proposta inicial ao surgirem outros métodos dele oriundos. Poder empregá-lo no desenvolvimento de uma pesquisa científica, dentro do aparato de um estudo nessa perspectiva, com um objeto e a

problematização possível de ser observável em uma dada realidade, perfaz-se o **ver**; a utilização da interpretação, análise e reflexão dos dados, sempre a partir da literatura produzida pela área de conhecimento, espaço no qual se traça o **julgar** da pesquisa, de modo que, independentemente da situação, todo estudo gera resultados para um dado fenômeno, lugar no qual se transita a ideia provável de ação, do **agir** do estudo de uma investigação. Entretanto, cumpre dizer que em nenhuma das etapas se processa sem relacionar ao conhecimento produzido.

2.1.2 Operacionalização procedimental do estudo

Após trazer alguns elementos conceituais que justificam a aplicação do método da pesquisa científica, faz-se necessário exercitar o olhar para compreender quais procedimentos se apresentam para o desenvolvimento da tese. Ao canalizar a operacionalização do estado do conhecimento, com produções que deram suporte a diversas reflexões da tese, inicia-se com fundamentos que encaminham para utilização da pesquisa de campo, exploratória e documental. Isso foi relevante para realizar a escolha dos instrumentos e técnicas de pesquisa, para definição das escolas e, obviamente, imprescindível para conseguir adesão dos sujeitos em participar do trabalho.

2.1.3 Estado do conhecimento na base de Catálogo de Dissertações e Teses

O estado do conhecimento visa diagnosticar estudos produzidos em um campo científico para mapear informações integradas à temática de pesquisa, em um marco temporal específico, definido como um elemento do conjunto que caracteriza o contexto da educação. Por essas razões, recorre-se a Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que conceituam o estado do conhecimento como:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Esse tipo de pesquisa contribui para o aprimoramento do pesquisador, que a este recurso pode se dirigir não meramente para coleta de informações, mas para confirmar ou negar a

relevância de um estudo para uma dada área do conhecimento, além de explorar as produções do conhecimento que se busca estudar. Esse pensamento se complementa a de outros estudos que relatam sobre sua compreensão a respeito do assunto, como assim exposto:

O estado do conhecimento tem a intenção de mapear e discutir a produção científica e bibliográfica em um determinado campo de conhecimento, permitindo conhecer e identificar nas pesquisas realizadas, temáticas desenvolvidas, bem como aspectos que necessitam ser analisados e aprofundados na investigação, para possíveis avanços do tema em estudo. (DIEHL; WITTIZORECKI; NETO, 2017, p. 182).

A pesquisa em bancos de dados para mapeamento dos estudos sobre uma temática é relevante para se observar as contribuições existentes a respeito daquele objeto e, por outro lado, sinaliza por onde se pode caminhar ou para acrescentar aos achados da referida área. A fim de buscar mais informações sobre este objeto de estudo, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória na área da educação, em títulos que trazem conteúdo sobre os anos finais do ensino fundamental na educação do campo, organização do ensino em escolas rurais/campo e práticas curriculares na educação do campo.

A realização da pesquisa ocorre através do estado do conhecimento e se volta para conhecer: Que estudos são desenvolvidos sobre os anos finais do ensino fundamental em sintonia com a educação do campo? O que relatam sobre a organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo? Para obtenção das informações, optou-se pela definição de cinco (05) descritores pesquisados no Catálogo de Dissertações e Teses do interesse temático, a saber: 01. Anos finais do ensino fundamental; 02. Escolas do campo; 03. Territórios rurais; 04. A organização do ensino nas escolas do campo; 05. As práticas curriculares na educação do campo.

Tais descritores foram fundamentais para realizar o estado do conhecimento, que se efetiva da seguinte maneira: definição dos descritores de busca, os quais permitiram a busca e as devidas inclusões ou exclusões dos textos achados. Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Por vezes, por conta da insatisfação em seguir uma rota sem encontrar os dados esperados, realizou-se a leitura da introdução, das considerações finais ou de um item ou subitem das teses. Após a leitura, organizaram-se as pastas com os títulos e resumos, com as produções finais selecionadas na íntegra, bem como com os quadros contendo informações qualitativas sobre os produtos escolhidos. O último momento foi a análise dos dados quantitativos e qualitativos, uma fase na qual sistematizam-se as informações e

organizam-se argumentos expositivos, considerando os objetivos e achados por descritores de busca.

Organiza-se a busca dos dados em artigos e teses. Para os artigos, priorizam-se os periódicos da CAPES, SciELO e Anais da ANPED. Para as teses, realizou-se a investigação na base de Catálogo de Dissertações e Teses. Como o resultado ficaria muito extenso, optou-se exclusivamente pelas teses, a partir dos seguintes critérios: somente teses distribuídas no período de 2014 a 2018; grande área: Ciências humanas; área de conhecimento: Educação; área de concentração: Educação ou Educação escolar, Programa educação escolar. Observam-se os títulos com os conteúdos expressos nos descritores; depois, segue-se para leitura de seus resumos a fim de confirmar a discussão; ou quando necessário, estende-se para outros conteúdos. Dessa forma, surge um quadro com os descritores escolhidos e o quantitativo de teses sobre o estudo encontrado no período da pesquisa.

Quadro 2 – Quantitativo de teses encontradas por descritores de busca

Descritores	Teses
01. Anos finais do ensino fundamental	09
02. Escolas do campo	00
03. Territórios rurais	00
04. A organização do ensino em escolas do campo	01
05. As práticas curriculares na educação do campo	01
Quantidade de teses publicadas	11

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao voltar-se para a observação do quadro quantitativo de teses encontradas conforme os descritores, é possível perceber descritores com e sem resultados. No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, encontram-se nove (09) produções, todas relacionadas ao segundo segmento do ensino fundamental. Destas obras, nenhuma traz qualquer referência da educação rural ou do campo. Quanto aos descritores acerca das escolas do campo e dos territórios rurais, no período pesquisado, não se obteve acesso a nenhuma tese sobre tais temáticas.

No que se concerne à organização do ensino em escolas do campo e às práticas curriculares na educação do campo, foi encontrada uma tese para cada descritor. Tais produções emergem de pesquisas em territórios camponeses: na primeira, intitulada “Práticas de Leitura nas Escolas Itinerantes do Paraná”, de Daniela Oliveira, apresenta-se a prática do Movimento dos Sem-Terra (MST) nos anos finais do ensino fundamental; e na segunda, denominada “A

Gestão de Escolas Rurais no Contexto das Políticas Públicas de Educação do campo”, de Abigail Evangelista, aborda-se o conteúdo para a segunda fase do ensino fundamental.

Esses fatores demarcam um quantitativo de onze (11) teses, entre as quais, nota-se, claramente, nos últimos cinco anos, a inexistência ou reduzida produção de pesquisa de doutorado a respeito dos anos finais do ensino fundamental em territórios rurais. Esses resultados podem ser evidentes ao observamos os dados do quadro 3, em que se apresentam os títulos das teses produzidas nas universidades brasileiras, no período de 2014 a 2018, por região.

Quadro 3 – Quantitativo de teses por universidades, anos e regiões de produções

Instituições Federais	Teses/Autores	Ano	Região
UFPR	1. A proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos e a prática docente: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora. Autoria: Marcia Cristina Meneghin Mendonça.	2014	Sul
UNB	2. O diálogo entre diferentes sujeitos que aprendem e ensinam matemática no contexto escolar dos anos finais do ensino fundamental. Autoria: Erondina Barbosa da Silva.	2014	Centro-oeste
UFPR	3. A disformidade no desenho da oferta educacional e a fragilidade do direito a educação: um panorama da oferta de matrículas do ensino fundamental no Brasil. Autoria: Marlene Zampiri.	2014	Sul
UNESP	4. Percepções sobre trajetórias Escolares de alunos do ensino Fundamental: Os contextos, os tempos e as relações. Autoria: Luciana Ponce Bellido Giraldi.	2014	Sudeste
UFMG	5 Inovações pedagógicas em contextos de ensino de Ciências Naturais no ensino fundamental. Autoria: Iria Luiza de Castro Melgaço.	2015	Sudeste
UFMG	6. Leituras de textos didáticos de História por alunos do Ensino Fundamental. Autoria: Nayara Silva de Carie.	2015	Sudeste
UFMG	7. A mediação docente da leitura de textos didáticos para o ensino e aprendizagem de Ciências nos últimos anos do ensino fundamental. Autoria: Celio da Silveira Junior.	2015	Sudeste
UNESP	8. A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo. Autoria: Abigail Bastos Evangelista.	2016	Sudeste
UFPR	9. Práticas de leitura nas escolas itinerantes do Paraná. Autoria: Daniela Carla de Oliveira.	2017	Sul
UFRJ	10. Ler e escrever nas aulas de Ciências: potencialidades e limites. Autoria: Maria Cordeiro de Farias Gouveia Matos.	2018	Sudeste
UFMG	11. O livro é melhor que o filme? literatura e cinema sob a ótica de estudantes do ensino fundamental II. Autoria: Juçara Moreira Teixeira.	2018	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As instituições federais do Brasil que mais produziram teses, conforme marco temporal definido de 2014 a 2018, foram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Paraná, ambas localizadas na Região Sudeste do país. A primeira com quatro (4) e a segunda com três (3) produções na área do ensino fundamental. As teses da

UFMG apresentam, explicitamente, em seus títulos, referências dos anos finais do ensino fundamental, não sendo encontrado nenhum título específico para o contexto rural/campo.

A Universidade Federal do Paraná se destaca com três trabalhos, os quais desencadeiam para a segunda fase do ensino fundamental ao apresentar uma tese desenvolvida no território camponês e duas fora deste contexto social. Na Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho de Araraquara, São Paulo, encontram-se duas teses voltadas aos anos finais; uma delas abrange a Educação do Campo. A Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentam, cada uma, um estudo diferente sobre o ensino fundamental II.

No conjunto de onze (11) teses, identificam-se dois (2) estudos que se caracterizam por terem, em suas abordagens, o contexto social rural/campo: “A Gestão de Escolas Rurais no Contexto das Políticas Públicas de Educação do Campo”, de domínio da UNESP, e “Práticas de Leitura nas Escolas Itinerantes do Paraná”, pertencente à UFPR. Uma se refere à “gestão das escolas rurais”, embora tenha como finalidade investigar as escolas do campo que atendem à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse trabalho, a autora produz conhecimentos ligados aos anos finais do ensino fundamental, apresentando dados da formação docente para esse cenário escolar, bem como informações quantitativas do assunto.

A tese que dialoga com as “práticas de leitura” na educação do campo traça seus argumentos a partir do MST e configura-se como um estudo com reflexões sobre a educação básica do campo, tratando de um paradigma de organização curricular relacionado aos Complexos de Estudos, que ocorre com a participação de diversos sujeitos sociais, que debatem, estudam e organizam propostas para o ensino dos anos finais do ensino fundamental. Identifica-se, assim, um cuidado e uma preocupação com a educação dos adolescentes e jovens do campo ao perceber o processo de organização do ensino, conforme expresso a seguir:

A partir da compreensão da necessidade de repensar o currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o movimento propõe a realização de reuniões que envolveram educadores das IES, representantes do MST, educadores e coordenadores das Escolas Itinerantes, educadores especialistas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Educação Física, Ciências, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, com a tarefa de olhar para realidade a fim de reconhecer aspectos do cotidiano do acampamento. (MST, 2014, s/p apud OLIVEIRA, 2014, p. 75).

O estado do conhecimento permite explorar uma variedade de conhecimentos produzidos sobre um objeto. A princípio, essa busca orienta a base de conhecimento do nosso estudo com onze (11) teses para subsidiar a revisão da literatura desse universo do saber, oportunizando conhecer por onde têm transitado os estudos relacionados aos anos finais do

ensino fundamental. Isso é evidente na exposição acima quando identifica um ponto de vista abordado na tese.

O referencial nos coloca em contato com elementos cruciais para se compreender, substancialmente, por onde se transita a construção de uma tese de doutoramento, permitindo identificar como cada pesquisador se propôs, metodologicamente, a traçar os encaminhamentos da pesquisa para apresentar as contribuições para essa área da educação. Pelos títulos, em cada tese demonstrada no quadro 3, nota-se que umas trazem singularidades específicas do ensino fundamental II, ou seja, há estudos do campo da Matemática, do ensino de Ciências, de Língua Portuguesa, assim como se encontram os de abrangência mais geral.

Nesse conjunto de produções, apenas duas (2) resultam dos estudos da Educação do Campo, uma especificamente com raras informações sobre os anos finais do ensino fundamental na educação do campo, e outra com maior aprofundamento na educação do campo, dentro da segunda fase do ensino fundamental. São estudos para refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa e que acenam para pensar na exposição de como se constitui o procedimento da pesquisa do presente estudo.

2.2 Encaminhamentos procedimentais da pesquisa

Como já mencionado, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, responsável por consolidar a aproximação entre pesquisador e a realidade pesquisada, fator este que permite observar o objeto no contexto em que ele está inserido, a partir de diversos ângulos. Segundo Oliveira (2007, p. 60), para compreender quais princípios embasam uma pesquisa qualitativa, é relevante pensar que essa abordagem pode ser definida como um estudo pormenorizado de um fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.

A pesquisa qualitativa requer do sujeito a busca de informações autênticas para expor, com propriedade, as particularidades de cada contexto no qual se encontra o objeto de estudo. Ao considerar esses fatores e proceder com o andamento do estudo, faz-se necessário definir qual pesquisa pode ser utilizada. Neste caso, a pesquisa de campo teve papel primordial, entretanto, a pesquisa bibliográfica, exploratória e documental dá suporte significativo para qualificar a busca por informações sistematicamente produzidas.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), é imprescindível em todo e qualquer estudo acadêmico, e se desenvolve com a busca do referencial teórico em livros, artigos científicos etc. de mesma relevância. Desse modo, para balizar as principais categorias,

esta pesquisa fundamenta-se nas produções de Bergamasco e Norder (1996), Mançano Fernandes (1998, 1999, 2005, 2007, 2017), Ricardo Silva (2018), Milton Santos (1998, 2002) e outros para o diálogo a respeito dos territórios camponeses. Utiliza-se dos aportes teóricos de Marinho (2012), Davis Claudia Leme Ferreira et al. (2013), Ferreira (2018), Pereira (2016), Mendonça (2014), Silva (2014), Zampiri (2014), Melgaço (2015), Giraldo (2014), Carie (2015), Silveira Junior (2015), Evangelista (2016), Oliveira (2017), Matos (2018), Teixeira (2018) etc., para refletir e analisar os anos finais do ensino fundamental.

Os expoentes: Arroyo (1997), Caldart (2000, 2004, 2009, 2020), Carmo (2016), Leite (1999), Pinheiro (2009), Reis (2015), Rocha e Hage (2010), Souza (2008), Vasconcelos (2017), Vendramini (2000), Molina (2011, 2015) e outros para o debate sobre Educação do Campo. Os interlocutores: Chiavenato (1983), Oliveira (2003), Libâneo (2004), Gadotti (1994, 2000, 2007, 2013, 2014), Saviani (1999), Gasparin (2014) etc., para subsidiar a organização do ensino; e Arroyo (2004, 2007, 2014), Ponce (2018), Corrazza (2004), Macedo (2007), Apple (2003, 2006a, 2006b), Moreira e Silva (2006) etc., para apoiar as reflexões sobre práticas curriculares. Acrescentam-se a esse conjunto as obras de Paulo Freire (1987, 1988, 1982, 2006, 2000, 2007), que transitam por toda a tese.

A pesquisa exploratória, de acordo com Severino (2016), preocupa-se em realizar um levantamento dos dados gerais de um estudo para delinear o espaço de trabalho e esquematizar as condições de apresentação do objeto. Para Oliveira (2007), esse tipo de pesquisa emite uma explanação geral de um objeto por meio do mapeamento de referencial bibliográfico, dos estudos documentais, empíricos, especialmente quando se realiza um estudo com temáticas pouco estudadas.

A tese se constrói pela pesquisa de caráter exploratório e de campo, por se preocupar em mapear informações gerais sobre a temática em discussão nos artigos científicos dos periódicos da Capes, SciELO e Anped, bem como trabalhos no âmbito do doutorado produzidos de 2014 a 2018, encontrados em bancos de dados de teses e dissertações, a fim de organizar o estado do conhecimento, embora se tenha feito o recorte somente para exposição dos achados exclusivamente nas teses. No levantamento dos dados empíricos, dias antes de ir para campo, contactam-se pessoas das escolas e das respectivas secretarias de Educação.

Em campo, busca-se explicar o tema, os objetivos do estudo e o motivo da escolha dos municípios, além de solicitar acesso à pesquisa em seus territórios. Isso permite reunir com uma secretaria de Educação e com as equipes de trabalho na área da Educação do Campo de ambos os municípios, a fim de dialogar e disponibilizar-se para contribuir com a formação, os encontros ou as palestras para educadores de territórios camponeses.

Uma vez oficializados os pedidos e a aprovação por parte das instituições, dirige-se primeiro ao município mais distante, Pacajá. Escolhe-se a última comunidade rural, na divisa entre Pacajá e Anapu, sentido Altamira. Entra-se nessa localidade sem conhecer ninguém, somente com o nome de uma professora encaminhado por um coordenador de área da educação do município e a informação de que, naquele trecho, existem várias escolas para escolher. Essa ação foi realizada em abril e maio de 2019, durante o período do inverno amazônico. Quanto à escola de comunidade ribeirinha em Igarapé Miri, estive em setembro de 2019, também após contato e entrevista com o coordenador do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no âmbito do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

O coordenador apresentou uma relação contendo os nomes e locais onde se encontram as escolas, orientando que essa forma de organização do ensino no município existe, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental. No ano em curso, encontram-se em funcionamento somente em comunidades ribeirinhas. As demais áreas rurais que atendem a esse segmento funcionam no sistema de ensino “regular”⁹ e não mais no ensino modular definido como SOME fundamental.

Em decorrência dessa contextualização, vale dizer que a pesquisa exploratória se firma para levantamento de informações necessárias para adentrar em pesquisa mais consistente. No caso, foi necessário visitar não somente acervos bibliográficos e documentos oficiais, mas também os espaços geográficos da pesquisa para conhecer as distâncias, a forma de acesso tanto por terra quanto por água, o tempo para chegar ao local, a escolha da escola após ter estado em mais de um local, um diálogo inicial com os sujeitos da escola e da comunidade, a observação dos espaços, atentar para conseguir local para hospedagem, conhecer o espaço, avaliar as condições, as possibilidades de ser em um local e não em outro, enfim, explorar horizontes possíveis de se manter no lugar, por um determinado período.

A pesquisa documental destina-se à busca de documentos que não se encontram exclusivamente no acervo das bibliotecas. “Podem ser encontrados em museus, bibliotecas, arquivos diversos, órgãos públicos, instituições privadas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, dentre outros” (DALBÉRIO; DALBÉRIO, 2009, p. 167).

⁹ O termo “regular” tornou-se uma palavra comum no contexto escolarizado. É uma palavra que aparece 1 vez na Constituição de 1988, 23 vezes na LDBEN de nº 9394/1996 e 2 vezes na Lei nº 7.806 de 2014, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no Pará. É uma palavra que aparece com frequência entre os interlocutores desta tese e nos estudos de vários autores com temáticas educacionais. No entanto, ao analisar com atenção o sentido da palavra, nota-se como característica dominante, pejorativa e preconceituosa, que parece inferiorizar as demais formas de ensino, como se elas fossem irregulares, anormais, não funcionassem todos os dias do ano. Por compreender essas versões do termo e me posicionar criticamente a ele, sempre que utilizar a palavra, será entre aspas.

Para compor o acervo desta produção, a pesquisa documental auxiliou com os achados referentes ao número de alunos matriculados e evadidos, que finalizaram o ano letivo em 2018; e informações de 2019 sobre o plano de ensino dos professores, calendário escolar, cronograma de aulas, Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), lei orgânica municipal, regimento interno da educação do município, entre outros para a análise dos dados coletados documentalmente. Quanto aos documentos oficiais, consultou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação com aprovação nos anos de 2014 a 2024, a Conferência Nacional de Educação de 2014, dados estatísticos emitidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) de 2018 e 2019, dados estatísticos das escolas, Carta Magna de 1988, acervos históricos dos municípios disponibilizados nos sites das prefeituras participantes do estudo e outros referentes à educação do campo e, quando possível, aos anos finais do ensino fundamental. Em relação à fase de organização dos dados coletados, foram desenvolvidas as transcrições das entrevistas e a produção textual; exige-se um tempo maior para a sistematização das ideias referentes às informações.

Sobre a pesquisa de campo, existem várias conceituações; uma delas, de acordo com Severino (2016), registra como uma variante de pesquisa que se utiliza para observar os fatos decorrentes de uma realidade social. O investigador, ao longo da pesquisa, pode ou não participar das atividades desenvolvidas, acompanhar as ações dos sujeitos, a situação de vida dos atores sociais em questão, registrando, criteriosamente, os elementos identificados. Ao recorrer a Gonsalves (2001, p. 67), identifica-se que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

As expressões acima remetem à compreensão de que, quando se trata de um trabalho de campo no contexto das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa requer do pesquisador contato com os sujeitos participantes da investigação. Com isso, é necessário ir ao local onde os fatos se manifestam para conhecer e reunir os achados do cenário investigado.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186, grifos nossos), a pesquisa de campo exige que se passe pelas seguintes fases:

Em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça

um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior.

No desenvolvimento da escrita do texto, demonstra-se que os três encaminhamentos dados para uma pesquisa de campo foram efetuados. Por ser uma pesquisa de campo, depende de técnicas e estratégias utilizadas para este fim. Esse tipo de pesquisa não se exime de explicações a partir de fundamentação teórica e de como o pesquisador se coloca na pesquisa e como coloca, simbolicamente, o que investiga.

Nessa perspectiva, o estudo tem como fonte basilar a técnica da observação participante, por estar presente nas comunidades onde as escolas estão inseridas por alguns dias. Nos locais de hospedagem, conversa-se com as pessoas da escola e da comunidade, acompanha e participa da rotina diária da escola não somente nos anos finais do ensino fundamental, mas de toda educação escolar, escutam-se as histórias de vida, visitam-se as famílias, compartilham a alimentação, os saberes, experiências, indignações, lutas, utopias etc.

Participa-se com os professores das atividades de sala de aula, opina-se nas atividades de ensaio em relação à apresentação do jornal que a turma desenvolve para a escola e nos exercícios em sala de aula; realiza-se palestra para comunidade escolar por solicitação da gestora, vive-se com os alunos e outros jovens de uma das localidades; os desafios de transitar em período de inverno e de verão amazônico em estradas escorregadias, com ladeiras de elevada altitude, ao transitar em motocicletas sem segurança para chegar à residência de um participante da pesquisa e para contratar serviços para sair do local.

Observa-se, na realidade social, a vida humana em processo, em movimento, muitas vezes impregnada pela pobreza e abandono por ausência de políticas públicas essenciais à vida. No entanto, devido aos fatores observados e eminentemente trazidos à tona, surgem críticas aos que efetivamente desenvolvem pesquisa participante. As críticas de algum modo têm contribuído para se fazer a releitura e interpretação dos fatos. Na opinião de Marconi e Lakatos (2003, p. 187), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

A observação participante como técnica apresenta contribuições que rompem com o ideário absolutista do pensamento positivista, possibilita outros olhares para os desafios

advindos de pesquisas de campo, bem como provoca análises críticas para os achados originados dos resultados de campo, posto que, ao buscar explicações históricas no itinerário de estudos da antropologia a respeito da observação participante, constata-se “ruptura e continuidade em relação às matrizes da pesquisa etnográfica que, na virada do século XIX para o XX, fundam a Etnografia e, portanto, a pesquisa participante, como disciplina científica” (SCHMIDT, 2006, p. 14). Dessa maneira, para se realizar a pesquisa de campo, é necessário estabelecer a definição e organização das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados.

2.2.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Uma das técnicas de pesquisa empregadas foi mencionada anteriormente, e se refere à observação participante, com registro detalhado no caderno de anotações, seguida de entrevistas semiestruturadas, coleta de documentos, registro fotográfico e pequenos vídeos com as devidas autorizações e imagens fotográficas cedidas por pessoas da comunidade escolar. Para a coleta de dados, utilizam-se instrumentos, tais como: aparelho de celular, gravador de áudio do celular, máquina fotográfica, aplicativos de aparelho de celular, internet, computadores, impressora, HD externo, entre outros.

A entrevista como técnica de pesquisa pode ser utilizada pelo pesquisador para obtenção das informações, com um roteiro ou o planejamento de um diálogo para desencadear uma conversação que venha trazer, sistematicamente, contribuições para a finalidade da investigação. Entretanto, é importante compreender que a “entrevista requer disponibilidade de tempo, mas poderá oferecer informações valiosas” (RODRIGUES, 2006, p. 93-94). Nesse sentido, ela deve ser pensada antecipadamente, bem como se avaliam as vantagens e desvantagens da técnica. Para as entrevistas, deve-se organizar um roteiro de forma semiestruturada para serem aplicadas aos sujeitos da pesquisa. (OLIVEIRA, 2005).

Para a realização das entrevistas, realizou-se um roteiro com questões para obter os resultados da participação dos entrevistados, que, ao todo, foram 32 entrevistas, efetivadas com 31 participantes, pois uma das professoras entrevistadas, no primeiro semestre, trabalhava com a multissérie nos anos iniciais do ensino fundamental e, no segundo, estava em outra escola da mesma localidade, no exercício do magistério com os anos finais do ensino fundamental. As entrevistas foram gravadas em diferentes áudios pelo aparelho de celular, sendo, posteriormente, todas transcritas na íntegra, impressas e encadernadas. Para a encadernação, reuniram-se os registros das entrevistas transcritas, conforme os grupos de participantes.

Temos, portanto, blocos de participação de professores, estudantes e demais integrantes da pesquisa.

Às vezes, os entrevistados, após conclusão da entrevista, trazem conteúdos não gravados, enquanto outras pessoas participam da pesquisa por meio de conversas informais. Nessa relação, ocorre o diálogo sem qualquer compromisso acadêmico, mas rico de contribuições. Na conversa com várias pessoas, algumas convidam para almoçar, tomar um café, comer uma fruta. É o acolhimento a quem chega no lugar. Ainda ocorreram as viagens conduzidas por condutores de veículos, que, durante horas, dão-se os momentos de diálogo não formal. Nessas conversas, conteúdos inesperados sobre a realidade que se investiga aparecem. Os sujeitos narram fatos que, na entrevista, não foram mencionados, às vezes, por um lapso da própria pesquisadora.

Assim, afirma-se que esta produção se converge para uma pesquisa qualitativa, proporcionando momentos de encontros com sujeitos sociais com conhecimentos e saberes diversos, de sua cultura e da sua história, e da história do seu lugar, da sua comunidade. Isso se considera como fato relevante durante o itinerário de campo advindo da participação não planejada, mas com as formalidades necessárias à pesquisa, que prevê, aceita ou rejeita as informações, realizam-se as anotações no caderno de campo.

Os registros de campo constam em um caderno, aqui denominado de diário de campo ou caderno de anotações. Nele, foram anotadas a rotina da escola, as observações de cada momento em que se esteve na escola e nas salas de aula, com autorizações dos professores, estudantes e demais funcionários institucionais. Registrou-se a respeito das entradas, rotinas diárias das escolas e das atividades acompanhadas na sala de aula, bem como sobre o fechamento diário das atividades escolares dos alunos e professores nos dias observados nas atividades de campo. Além disso, anotou-se acerca de nossa participação no fluxo da rotina da escola e de algumas conversas informais.

Os registros se dão a partir da técnica de observação participante, que, na perspectiva de Oliveira (2007), ao projetar esta técnica de absorção dos dados, o pesquisador precisa realizar a pesquisa no local onde os fatos sociais acontecem, pois a realidade varia de tal modo que os fatos observados em um dia dificilmente serão os mesmos no dia seguinte. Ao decidir por esta ferramenta, deve-se interessar pelos acontecimentos decorridos no local do estudo e o pesquisador

deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com os grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e

interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

Esse pensamento corrobora a discussão de Chizzotti (2006) ao dizer que o comportamento de um pesquisador no cenário da pesquisa e com os participantes demarca confiança e compartilhamento de informações relevantes ou não para a condução do levantamento dos dados no ambiente da observação. Isso favorece a organização dos dados coletados, posto que:

Os resumos descritivos das observações feitas, descrevem as formas de participação do pesquisador, (intensidade, frequência etc.) as circunstâncias da participação (tensões, mudanças e decisões) e os diversos instrumentos (fotografias, filmagem anotações de campo que deveram ser reduzidas ao registro das observações. (CHIZZOTTI, 2006, p. 91).

A observação participante, no cenário das escolas, parte das dimensões apontadas com os resumos descritivos da chegada dos estudantes na escola, o desenvolvimento das aulas nos turnos matutino e vespertino, as rotinas diárias das escolas, a saída dos alunos. Realizaram-se os registros fotográficos e se desencadearam as anotações conforme cada ação e participação nas atividades projetadas pelo planejamento das escolas. Uma das rotinas da escola é o recreio, que se dá sempre que possível na distribuição da merenda escolar. Ocorrência presente em duas escolas, não sendo visível em uma delas devido à ausência da merenda escolar no período da pesquisa.

As escolas têm a merenda distribuída no horário do recreio. Nesse horário, há a degustação do cardápio da merenda escolar. Em um dos dias da pesquisa em campo, a manipuladora de alimentos distribuiu leite com chocolate e biscoitos para os estudantes do turno matutino. O mesmo alimento foi deixado para servir aos que estudam no horário seguinte. Já na outra escola, presenciou-se a variação de cardápio na semana, a saber: mingau de açaí, açaí com carne bovina moída, suco com biscoitos e outros tipos de alimento.

2.3 Cenários das escolas e os participantes da pesquisa

O cenário da pesquisa se dá em municípios do estado do Pará, Pacajá e Igarapé Miri, a partir de três escolas do campo, com denominações fictícias. Duas escolas pertencem a Pacajá e uma está situada em Igarapé Miri. As de Pacajá ficam em uma única vicinal do município, nas proximidades do município de Anapu, são as escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis.

Elas pertencem a uma comunidade de agricultores familiares. A que fica em Igarapé Miri, localiza-se às margens do Rio Igarapé Miri, local onde se encontra a escola, designada Escola Nossa Senhora de Fátima, em uma comunidade ribeirinha.

O itinerário de nossa pesquisa nos direciona para explicar, através da escrita, a realidade educacional das comunidades do território da agricultura familiar e do contexto ribeirinho. O território da agricultura familiar localiza-se a uma média de trinta e seis quilômetros da sede do município de Anapu, aproximadamente mais de cem quilômetros da sede de Pacajá e a quarenta quilômetros da Rodovia Transamazônica. No que se refere à comunidade ribeirinha, encontra-se a uma hora e meia aproximadamente da sede de Igarapé Miri.

A busca por dados empíricos viabiliza comunicação, contato com as pessoas. No final de 2018, ocorre o primeiro contato com uma pessoa da Secretaria de Educação de um dos municípios e, na oportunidade, agenda-se a primeira viagem exclusivamente para se ter uma conversa informal com a gestora municipal de educação de Pacajá e os coordenadores da educação do campo, a fim de apresentar o tema de estudo, o objetivo da pesquisa, solicitar entrada no município para pesquisar e nos disponibilizar a contribuir com diálogos, estudos, debates, cursos, encontros referentes à formação docente, educação do campo etc. A reunião ocorreu em fevereiro de 2019; houve boa acolhida, receptividade e o aceite da gestora em desenvolver o estudo no município. No entanto, notou-se que havia inquietações que preocupavam a gestão em relação ao que se poderia encontrar nas escolas dos territórios rurais daquele município.

Ao oficializar o pedido, no dia seguinte, com a Secretaria de Educação, passou-se a organizar um planejamento para ir a uma das escolas. Muitas dúvidas cercavam em relação a qual local iria: seria melhor optar por uma localidade conhecida, com amigos e parentes ou por um ambiente desconhecido? Mesmo com diversas sugestões dos coordenadores da Secretaria de Educação de Pacajá, a opção se deu pelo desconhecido.

A localidade escolhida foi Mandacuarí, uma área da agricultura familiar. Para chegar a este local, é necessário entrar na vicinal Três Barracas, que se interliga a outras vicinais, à Rodovia Transamazônica e aos municípios de Pacajá e Anapu. As orientações para o acesso ao local, no início de 2019, ocorreram inicialmente pela Secretaria de Educação de Pacajá e pelas informações de mototaxistas de Anapu, que nos conduziram (a mim e minha irmã) em seus respectivos veículos até à residência de uma professora da primeira escola de Mandacuarí. Lá, foi exposto o motivo da visita e, ao identificar que estava nas proximidades da escola, solicitei a hospedagem para aquela noite e, depois, para a semana seguinte.

Por conta da bagagem e de produtos para a alimentação, na segunda entrada na localidade, fez-se a negociação e o pagamento de serviços a um morador e seu carro, que nos apanhou na sede de Anapu para realizar as atividades da semana. A semana na comunidade foi intensa de atividades durante o dia e parte da noite. Isso permitiu realizar observação *in lócus*, dialogar com as pessoas, visitar e ser visitados, deslocar-se de moto conduzida por estudantes ou outros jovens da localidade e com eles trafegar em estradas de lama e trechos escorregadios para entrevistar as pessoas que aceitaram participar da pesquisa; entrevistam-se funcionários, estudantes, pais da escola e ainda outros moradores.

Vivenciam-se a realidade e a experiência dos sujeitos sociais do campo que ainda vivem com privações essenciais à vida, ou seja, sem acesso mínimo ao saneamento básico, quais sejam: água potável encanada, coleta de lixo, moradia digna e sanitários. Observou-se que muitos moradores fazem suas necessidades fisiológicas no ‘mato’ ou em espaços seriamente precarizados.

Ao buscar conhecer o universo escolar do campo, descobri que, a oito quilômetros de distância, existia outra escola. Todos diziam que ela é um anexo da escola que estava pesquisando. Funcionava com turmas da educação infantil ao último ano do ensino fundamental. Embora estivesse curiosa em conhecer, fizeram-me tanto medo em relação às estradas que não foi possível, naquele momento, seguir para aquela localidade por conta das limitações pessoais, em trafegar em veículos de duas rodas por estradas em péssimas condições, segundo informações dos moradores.

Para o outro cenário da pesquisa, no segundo semestre de 2019, obteve-se o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Igarapé Miri, por meio da chefe de gabinete do secretário. Naquele momento, oficializou-se o pedido para desenvolver a pesquisa no município. Com as devidas autorizações, realizou-se a primeira conversa com as pessoas responsáveis pela implementação da política dos anos finais do ensino fundamental para a educação do campo do município, em particular, com o coordenador.

Na oportunidade, informaram que a educação do campo segue dois modelos de organização de ensino para os anos finais do ensino fundamental e a opção que havia feito estava ultimamente reservada às escolas de comunidades ribeirinhas, que, a princípio, não era o que se pretendia explorar. Os representantes da secretaria foram solícitos, apoiaram o estudo e forneceram calendário escolar, uma lista de escolas e orientações sobre a experiência por eles vividas dentro dos princípios que pensa conhecer. Durante o diálogo, explicaram que, nas áreas ribeirinhas, há o alojamento para os professores se hospedarem quando vão trabalhar, assim, disponibilizaram o espaço e, logo depois, concederam uma entrevista.

Dias depois do mês de agosto de 2019, com ajuda de uma liderança do trabalho pastoral da igreja católica, residente daquele município, dá-se a viagem pelas águas do rio Igarapé Miri, para conhecer algumas escolas e definir qual local se fará a pesquisa. Nas escolas, desenvolve-se o mesmo ritual de apresentação do município anterior referente ao objeto e seus objetivos. Havia planejado conhecer três escolas, mas, após ir à segunda, define-se pela primeira escola devido às distâncias. Com a hospedagem garantida pela Secretaria de Educação, o retorno acontece em setembro, dias depois da semana da pátria, ocasião em que se estava munido de bagagem e alimentos necessários para uma semana.

Os desafios da comunidade ribeirinha são outros; entre eles, estão: trafegar de barcos ou canoas pelos rios, transitar por pontes de madeira com duas ou mais tábuas estreitas em meio ao medo de alturas e por não saber nadar. Porém, ousei enfrentar os desafios pessoais para circular entre a escola e o vilarejo a fim de dialogar, conhecer as histórias da comunidade, fazer observações em salas de aula, entrevistar pessoas, almoçar com lideranças comunitárias, orientar estudantes nas atividades com os professores, proferir palestras para estudantes e professores sobre o tema cidadania como solicitado pela gestora escolar. Compartilhar novas experiências e vivências com o povo do território das águas são momentos relevantes, que extrapolam os limites e interesses acadêmicos.

Figura 8 – Sujeito da pesquisa no cenário ribeirinho, entre sua propriedade e a escola



Fonte: Registro da autora (2019).

Observa-se, nessa figura, um cenário com imediata identificação de um território, no qual aparece um camponês ribeirinho em uma pequena embarcação, com várias rasas de açai

para comercialização em pleno período de safra. Nesse espaço, configura-se o território das águas como segundo local em que se desenvolveu o estudo.

Ao sair deste local situado em Igarapé Miri, retornou-se ao município de Pacajá em direção à terceira escola, nominada de Francisco de Assis. Essa escolha se deu após conhecer, no primeiro semestre de 2019, a escola Maria de Nazaré e perceber que havia uma relação muito forte entre as duas escolas. Primeiro, por serem os mesmos professores que desenvolviam o trabalho educacional nelas; segundo, pelo movimento de luta intensa que os moradores desse território propagam para atrair as políticas de direito, ações coletivas para ajudar os que estão em situações agravantes.

Nesse local, a hospedagem ocorre na casa de uma mãe de aluno da escola, liderança comunitária, agora, auxiliar do 3º e 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela informa que tudo foi alterado no contexto das escolas no segundo semestre de 2019. O município de Pacajá devolveu, novamente, treze escolas ao município de Anapu, e, embora fosse exatamente isso que a comunidade estava solicitando há um tempo, sentiram dificuldades com as mudanças realizadas no quadro de professores de ambas as escolas.

No primeiro semestre de 2019, as duas escolas do território da agricultura familiar eram assumidas por duas professoras. Desse modo, a cada semana havia troca de professores entre as turmas de ambas as escolas. Quando estas foram repassadas à gestão de Anapu, mudanças ocorrem na rotina escolar. Houve cancelamento de contrato com uma professora da educação infantil, e o ensino da segunda fase do ensino fundamental passou a funcionar com apenas uma professora responsável pela condução de todo currículo escolar, com formação profissional em Pedagogia.

Em vista disso, dissertar sobre um cenário dinâmico não é algo simples. A situação é complexa e sempre escapa algo: algo não dito, não narrado ou observado. Às vezes, a imagem fotográfica retrata melhor um contexto social do que um amontoado de palavras descritas sobre aquela situação. Desse modo, por meio das figuras abaixo, espera-se expor o cenário onde as referidas escolas se encontram na realidade do campo da Amazônia paraense.

Figura 9 – Trajeto casa/escola/escola/casa de educandos do território da agricultura familiar



Fonte: Cedida por uma mãe de uma das escolas (2019).

Figura 10 – Trajeto casa/escola/escola/casa de educandos do território ribeirinho



Fonte: Registro da autora (2019).

As figuras representam a realidade dos que vivem no ambiente da agricultura familiar, local no qual muitos educandos vão para escola andando por longas distâncias. Para não chegarem atrasados na escola, saem mais cedo de casa; outros fazem o trajeto de moto. Nesse contexto, os adolescentes rapidamente aprendem a conduzir veículo motorizado. Por não ter o transporte escolar, restam estas alternativas.

Para os que moram na comunidade ribeirinha, há os que chegam à escola andando pelas pontes estreitas do vilarejo do mesmo lado da escola e, para os que residem distantes, há o transporte escolar, que cedo embarca os estudantes em suas residências para trazer à escola. No final das aulas, todos retornam pelo mesmo transporte, ou a pé para suas respectivas casas. São itinerários de chegada e saída diferentes que estes sujeitos perfazem para terem acesso à educação escolar.

Como explanado, as transformações ocorrem no cenário da pesquisa, e alteraram a realidade das duas escolas, Maria de Nazaré e Francisco de Assis, e geraram mudanças no contexto da educação do território da agricultura familiar, provocando novas expectativas no processo de busca de um universo que se encontra diferente do que havia sido encontrado no estudo do primeiro semestre de 2019. Este é o desafio da pesquisa, ao realizar um estudo de campo, saber da dinamicidade da vida do território, de sua transformação constante etc.

O acesso às informações melhora e permite continuar com um olhar atento para estas escolas via comunicação com os sujeitos destas localidades através de redes sociais, telefone, *e-mail*. Atualmente, devido à pandemia da Covid-19 no Brasil, a partir de março de 2020, estas três escolas do campo iniciam as aulas, mas logo paralisam por causa da doença, que cresceu no interior do estado, de modo que, no início de junho/2020, continuam sem aulas. Na primeira escola, a previsão de retorno às atividades escolares é para agosto e, nas outras duas, em meados de junho. Diante disso, os docentes entregam os materiais aos pais para os alunos estudarem em casa. Essas são informações obtidas pelo contato com participantes da pesquisa.

2.3.1 Participantes da pesquisa

As pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais requerem a participação dos sujeitos sociais. Assim, a pesquisa de campo necessita da participação desses sujeitos no processo. Nesse sentido, os sujeitos participantes da pesquisa fazem parte do espaço escolar, entre eles, destacam-se: representantes da comunidade escolar, movimentos sociais e gestores municipais. Essa escolha sucedeu-se por intermédio de alguns critérios, conforme destaque por participantes.

Para a participação dos **educandos**, a seleção se processa de duas formas. Uma com sugestões dos professores que indicam nomes de estudantes. Com isso, uns sugerem nomes com menor timidez para se comunicar, ainda assim, dois não conseguem se expressar e foi preciso substituir. Em duas escolas, os próprios estudantes votaram em quem deveria participar

das entrevistas da pesquisa e, após o aceite do eleito, ocorrem os procedimentos legais para oficializar a entrevista. A perspectiva é contar com um representante de cada ano consecutivo dos anos finais do ensino fundamental, que contempla um total de quatro estudantes por escola. Convém mencionar que, em relação aos educandos, seguiram-se criteriosamente as normas que regulamentam os procedimentos legais para crianças e adolescentes, expressos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com autorização documental dos pais, que assinaram dois termos que garantem os princípios éticos para a participação, bem como para o uso dos depoimentos e das imagens.

No que se refere à participação dos **docentes**, seguiram-se as seguintes orientações, uma vez que nem todos os professores participantes da pesquisa são da localidade. Um dos critérios é ser educador de alguma disciplina dos anos finais do ensino fundamental das escolas pesquisadas, estar na escola no período de levantamento dos dados e, obviamente, o aceite em contribuir com a pesquisa, seguindo formalidades descritas nos termos da pesquisa para autorizar a divulgação das informações, da imagem, se for necessário. A **gestão escolar** encontra-se somente em uma das escolas, e, embora fosse residente da comunidade, seguem-se as indicações observadas pelos educadores escolares, em razão deste profissional nem sempre estar na escola devido às reuniões e demais atividades junto à Secretaria de Educação do município.

Para as **lideranças** de movimentos sociais, deviam residir na comunidade, preferencialmente, uma pessoa idosa; dar prioridade para os que conhecem a história da localidade, a criação da escola e que, obviamente, participem de algum movimento social ligado ao campo, com filhos/netos estudando nos anos finais do ensino fundamental, quando possível.

Sobre os informantes das **secretarias de Educação**, em um município, o diálogo acontece diretamente com a secretária, a qual concede autorização aos coordenadores da educação do campo para prestarem as informações de que precisar. Por conta disso, nesse setor, o critério foi entrevistar um dos coordenadores concursados. Já no outro município, o contato ocorre com a chefe de gabinete, que autoriza a coordenação do SOME a repassar os dados solicitados. Dessa forma, nas secretarias de Educação, obtiveram-se dados referentes ao calendário escolar, locais onde a educação com os anos finais do ensino fundamental se estabelece no município, além de outros documentos oficiais. Assim, os sujeitos da pesquisa por escola/município constaram:

Quadro 4 – Dados quantitativos de participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa					
Instrumento de Pesquisa	Sujeitos da pesquisa	Escola Maria de Nazaré	Escola Francisco de Assis	Escola Nossa Senhora de Fátima	Total
Entrevista	Gestão escolar	00	00	01	01
	Professores	04	01	03	08
	Merendeiras	01	00	01	02
	Condutor do transporte escolar	00	00	01	01
	Pais de alunos	01	01	01	03
	Estudantes por ano	03	02	04	09
	Representantes de movimentos sociais locais	01	01	02	04
	Coordenadores da educação do campo de cada rede municipal	01	00	01	02
Total		11	05	14	31

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados levantados (2019).

Gestão escolar, professores, merendeiras, condutor de transporte escolar, pais de alunos, estudantes, representantes de movimentos sociais locais e coordenadores da rede de ensino municipal da educação do campo constituem os informantes diretos da pesquisa. Ao observar os dados quantitativos de entrevistados por escola, identifica-se que a Escola Maria de Nazaré teve a participação de onze (11) sujeitos; a Francisco de Assis teve cinco (5); e, na escola Nossa Senhora de Fátima, destacam-se quatorze (14) participantes. Calcula-se, assim, uma amostra de 31 entrevistas diretas, sendo que uma pessoa foi entrevistada duas vezes, como o caso de uma professora que, no primeiro momento da pesquisa, estava em uma escola trabalhando com os anos iniciais do ensino fundamental e, no segundo momento, encontrava-se na outra escola como única docente dos anos finais do ensino fundamental. Entre os entrevistados, a maioria são: estudantes e professores da segunda fase do ensino fundamental da rede pública de ensino. Tem-se, portanto, um total de 32 entrevistas, realizadas com 31 participantes.

Com os participantes diretos, delinea-se a conversa formal, convida-se a serem os sujeitos participantes da pesquisa e os que obviamente aceitam, assinam o termo de consentimento, e outro documento relacionado ao aceite de divulgação do uso de imagens e depoimentos, com os devidos cuidados em relação aos adolescentes, solicitando permissão direta dos pais. Os documentos servem para respaldar os participantes e a pesquisadora quanto à participação dos sujeitos da escola, da comunidade e de movimentos sociais do campo em relação aos dados levantados para o estudo e sua divulgação, respeitando as leis do ECA. Com isso, afirmam serem os participantes da pesquisa os seguintes sujeitos sociais:

Quadro 5 – Sujeitos participantes diretos da pesquisa e seus respectivos pseudônimos

Sujeitos da pesquisa	Pseudônimos
Gestão escolar	Clarisse
Condutor do transporte escolar	Marivaldo
Merendeira	Fabiana
Merendeira	Carla
Mãe de alunos	Florinda
Mãe de alunos	Alice
Pai de alunos	Joaquim
Liderança de movimentos sociais	Raimundo
Liderança de movimentos sociais	Josimo
Liderança de movimentos sociais	Marta
Liderança de movimentos sociais	José
Liderança de movimentos sociais	Margarida
Coordenador da rede municipal	Mateus
Coordenadores da rede municipal	Pedro

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados (2019).

Quadro 6 – Professores participantes diretos da pesquisa

Pseudônimos	Formação	Turmas/juntas ou separadas	Disciplinas	Situação funcional	Tempo na escola do campo
Joana	Pedagogia com especialização em gestão escolar	6° ao 9° ano do ensino fundamental – juntos	Matemática, Ciências, Inglês, Educação física e Artes.	Contratada	01 ano
Miqueias	Letras Língua portuguesa e inglesa	6° ao 9° ano do ensino fundamental – separados	Ensino da arte.	Contratado	01 ano
Julieta	Letras habilitação em Português	6° ao 9° ano do ensino fundamental – separados	Língua portuguesa.	Concursado	15 anos
Francisca	Letras habilitação em Português com especialização em Português e Literatura.	6° ao 9° ano do ensino fundamental – separados	Língua portuguesa.	Concursada	10 anos

Mariana - segundo semestre de 2019	Pedagogia	6° ao 9° ano do ensino fundamental – juntos .	Português, História, Geografia, Estudos regionais, Ensino religioso, Matemática Ciências, Inglês, Educação física e Artes.	Contratada	8 anos
Cláudia	Pedagoga	Da educação infantil ao 5° ano dos anos iniciais do ensino fundamental	Todas as disciplinas	Contratada	-
Benedita	Cursando 5° semestre de Pedagogia	6° ao 9° ano do ensino fundamental – juntas	Português, História, Geografia, Estudos regionais e Ensino religioso	Contratada	02 anos
Cidália	Cursa o 3° período do curso pedagogia.	Educação infantil de 04 a 06 anos – juntos	Todas as disciplinas	Contratada	01 ano
Mariana - segundo semestre de 2019	Pedagoga	1° ao 5° ano dos anos iniciais do ensino fundamental – juntos	Todas as disciplinas	Contratada	08 anos

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados levantados na entrevista (2020).

Quadro 7 – Educandos como participantes diretos da pesquisa

Pseudônimos	Idade	Serie/Ano	Escola
Danilo	12 anos	7° ano	Escola Maria de Nazaré
Cristina	11 anos	6°ano	Escola Maria de Nazaré
Abel	16 anos	9° ano	Escola Maria de Nazaré
Marcos	15 anos	9° ano	Escola N. S. de Fátima
Dalva	13 anos	8°ano	Escola N. S. de Fátima
Liduína	11 anos	6°ano	Escola Francisco de Assis
Margarida	12 anos	7° ano	Escola N. S. de Fátima
Rosa	14 anos	8° ano	Escola Francisco de Assis
Sandra	12 anos	6°ano	Escola Francisco de Assis

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados empíricos da entrevista (2020).

A organização dos informantes da pesquisa se dá por intermédio de três quadros subsequentes que apresentam os participantes, a saber: gestão, merendeiras, condutor do transporte escolar, pais e mães das escolas e lideranças de movimentos sociais. O outro se refere aos professores que, como propulsores do processo do ensino e da aprendizagem, compõem um quadro com mais informações dos seus perfis e o dos educandos, em que se apresentam detalhes em relação a estes.

Os quadros trazem indicativos de funcionamento das escolas. Assim, identifica-se que duas escolas funcionam desde a educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, e uma escola atende especialmente ao segundo segmento do ensino fundamental. Fica evidente a presença de educadores com qualificação profissional e os com formação em ensino superior.

Nota-se que as turmas dos anos finais do ensino fundamental funcionam de duas maneiras. Em duas escolas, todos os alunos do 6º ao 9º ano estudam juntos numa única sala de aula com uma ou duas professoras. Em outra escola, os estudantes de cada ano formam uma turma. Portanto, os educandos estudam em turmas com separação por anos, ou seja, na turma do 6º ano, estudam, exclusivamente, os que cursam o 6º ano, assim sucessivamente com os demais anos de ensino.

Quanto aos professores, uns atuam com uma ou duas disciplinas, assim como há os que ministram todos os componentes curriculares. Averiguou-se ainda que a maioria dos professores da pesquisa possui contratos temporários e poucos professores são concursados. No que se refere à atuação profissional, na escola do campo, identificou-se uma variação, pois assim como existe docente com um ano de magistério, há quem tenha dez anos de carreira profissional.

Quanto aos educandos, constatou-se que estes compõem uma faixa etária que varia entre 11 e 16 anos. Entre estes, um tem 11 anos; três estão com 12 anos; um tem 13; outro, 14; um, 15; e outro tem 16 anos. Destes, há três no 6º ano, dois no 7º, dois no 8º e dois no 9º, convergindo para o total de nove estudantes.

A finalidade era entrevistar doze estudantes. O convite foi realizado, mas, entre estes alunos, três trazem os documentos assinalados pelos pais, no entanto, no dia agendado, não compareceram à entrevista. Posteriormente, os colegas informaram que dois discentes não compareceram por questões de trabalho, pois ajudavam na vacinação do gado; e relação à outra discente, não se soube a justificativa da ausência. O planejamento dispunha entrevistar um estudante de cada ano da segunda fase do ensino fundamental por escola. Aos sujeitos participantes da pesquisa, garantiu-se o resguardo de suas identidades, motivo pelo qual se denominaram seus respectivos pseudônimos, detalhados nos quadros.

Assim, obtêm-se os encontros com os sujeitos, suas realidades, concepções de mundo. Nesses encontros, as pessoas narram suas histórias, observam-se as relações que fazem com os outros e com o mundo. Diante de tais fatos, podemos dizer que o pesquisador, ao ir para campo conhecer uma situação, encontra-se com vários achados. Achados que não se encontram nos seus objetivos da pesquisa, pois a realidade tem um movimento dialético próprio. Daí a necessidade de estar atentos ao que de fato a realidade pode proporcionar. (ANDRÉ, 2009).

Na pesquisa, embora tenha suas especificidades, não é propício chegar em uma dada realidade de caixinha fechada, com objetivos prontos e acabados. Não dá para ignorar os fatos, é preciso entender que, geralmente, aquilo que se busca identificar não se encontra em um universo fechado à espera de alguém para explorar. Nesse sentido, expressa-se que o fato de um mototaxista ou um frentista/barqueiro nos conduzirem ao local de pesquisa não significa que eles fizeram no silêncio, inertes ao que a pesquisadora busca saber. (MINAYO 2011). Quer dizer, os sujeitos da pesquisa, direta ou indiretamente, têm conhecimento e saberes que se entrelaçam e se unificam a outros tantos sujeitos e contextos.

Por conta disso, a relação sujeito/objeto em uma pesquisa qualitativa é diferente. Sujeito e objeto interagem, dialogam com o conhecimento e saberes de seus mundos. Para Minayo (2011, p. 03), precisamos “ir a campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las. É preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial”, com o intuito de interagir com diferentes sujeitos sociais para que o diálogo possa fluir e as informações planejadas ou não sobre o objeto possam aparecer.

As informações advindas dos territórios camponeses, quando mencionadas no texto, receberão uma codificação. Para as entrevistas, dar-se-ão informações por meio da expressão **entrevista** e, para os dados obtidos pelas conversas informais, registradas em diário de campo, denominar-se-ão **informação verbal**; para os registros de **observação** da pesquisadora anotados no diário de campo, quando necessário for emitir uma citação direta, utilizar-se-á a sigla **DC**. Assim, espera-se possibilitar maior compreensão para o que se pretende propiciar interação, diálogo e outros debates sobre o estudo.

Conforme Oliveira (2007, p. 60), a pesquisa qualitativa requer de quem pesquisa conteúdo de informações autênticas para expor com clareza e responsabilidade os achados de cada contexto em que o objeto de estudo se encontra. Ao encaminhar o pensamento para esse horizonte, constata-se que a pesquisa procura aproximar o pesquisador do objeto, que pode ser analisado a partir de várias dimensões e diferentes campos do conhecimento. Entretanto, independente do campo de análise escolhido, a categorização do estudo possibilita avançar na

organização dos conteúdos da investigação. Assim sendo, a metodologia subjacente direciona o estudo para definição e processo de organização da categorização do referido estudo.

2.4 Definição e classificação das categorias teóricas, empíricas e de análise do estudo

Ao seguir a lógica de raciocínio de Maria de Oliveira (2005) sobre categorização de um estudo, ficam evidentes os seguintes entendimentos: um se trata da organização das categorias teóricas advindas da revisão de estudos literários; e o outro define-se pela estruturação dos dados empíricos e pelas unidades de análise. Nas palavras da autora:

As categorias empíricas são assim chamadas porque estão relacionadas com a pesquisa de campo (instrumentos de pesquisa). Já as unidades de análise dizem respeito aos dados obtidos (fala dos atores sociais) através da aplicação dos questionários e/ou realização de entrevistas. (OLIVEIRA, 2005, p. 100, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as categorias teóricas, empíricas e de análise aqui expostas emergem desta orientação e entrelaçam-se pela base de busca contida no estado do conhecimento, que permite sistematizar as seguintes categorias teóricas da tese: **Território; Educação do Campo; Organização do ensino; Práticas curriculares** e o **Ensino Fundamental** com foco para os **Anos Finais**.

a) Território: é uma categoria transitória que, de alguma forma, passa pelas demais seções. Sua base conceitual consiste em: Bernardo M. Fernandes (2006) Milton Santos (2002), seguidos de outros interlocutores;

b) Educação do Campo: fundamenta-se pelas definições de expoentes como Caldart (2000, 2004, 2009, 2020), Molina (2011, 2015), Arroyo (1999, 2007b) e Hage (2005, 2017);

c) Ensino Fundamental - Anos finais: ampara-se, especialmente, nas arguições de artigos e teses vindas do estado do conhecimento, em que Zampiri (2014), Meirelles (2012) Silva (2014) e outros revelam as armações que sustentam essa política de educação;

d) Organização de ensino: embasa-se nas conceituações de Lúcia Bruno (2007), Libâneo (2004), Gadotti (1994, 2000, 2007, 2013, 2014) e, particularmente, no art. 23 da LDBEN, entre outros estudos;

e) Práticas curriculares: conecta-se à categoria teórica “organização de ensino” e traz o currículo para debate, utilizando-se das argumentações de Freire (1987) com as discussões relacionadas à educação bancária, dominante e a que propaga a emancipação dos sujeitos. Estes

pensamentos se ligam a estudos de expoentes, tais como: Arroyo (2000, 2007a, 2009, 2010), Apple (2003, 2006a, 2006b) e Moreira (2006). Mediante as arguições, apresentam-se, a seguir, as justificações das categorias teóricas:

Ao assumir o **Ensino Fundamental - Anos finais** como categoria teórica, significa dizer que se desenvolve, neste texto, um olhar específico para os anos finais, entendendo que o Ensino Fundamental é parte integrante da educação básica e está sob a responsabilidade dos municípios, que se estende como oferta aos zoneamentos urbanos e rurais. Desse modo, não é possível adotar uma categoria sem interligar as políticas de educação para essa demanda e para o contexto em que ela se insere, no caso, a escolha se encaminha para o zoneamento rural paraense.

A base de fundamentação teórica encontra-se nos estudos que nos possibilitaram transitar por artigos e teses de doutorado, a fim de encontrar elementos que ajudassem a nos aproximar desta categoria ao se utilizar do estudo que fundamenta o estado do conhecimento. Nele, observa-se a posição de vários autores que refletem sobre os anos finais do ensino fundamental, em que uns trazem argumentações de suas respectivas áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências, Matemática e Geografia. Outros trazem reflexões amplas sobre essa fase do ensino fundamental. Zampiri (2014) trata o Ensino Fundamental inicialmente como política pública de direito à educação, que aparenta ser de oferta de matrículas, quando deveria estender-se para além dessa finalidade. Isso significa que é insuficiente ter um direito à vaga na escola para estudar, pois são necessárias outras garantias para que o direito se efetue na prática cotidiana educacional.

Ademais, argumenta Meirelles (2012) que a educação básica é uma fonte rica de estudos e pesquisas, mas, quando se analisa o referencial de desencadeamento de estudos e pesquisas, identifica-se que a primeira fase do ensino fundamental se destaca com um número alto de referências literárias, ao passo que as demandas dos anos finais do ensino fundamental ficam às margens dos estudos e pesquisas. Conforme a autora, “pouco se fala, no entanto, sobre o segmento que liga esses dois extremos: os anos finais do Fundamental” (MEIRELLES, 2012, p. 5). O baixo índice de estudos por parte dos estudiosos da referida área coloca este segmento da educação básica em uma série de desafios que pleiteiam a construção de uma identidade de sujeitos que não se inserem no campo da infância, tampouco pertencem ao grupo dos adultos. (MEIRELLES, 2012).

Os que argumentam sobre os anos finais do ensino fundamental em suas respectivas áreas de conhecimento deixam evidentes os desafios que contemplam o ensino e a aprendizagem no campo da Matemática, por exemplo, ao notar que, ao se debruçar para o

estudo da tese, Silva (2014, p. 320) realiza análises e reflexões para compreender “possibilidades e limites da criação de um ambiente que favorecesse o diálogo e a cooperação entre os diferentes sujeitos que interagem no contexto da aprendizagem escolar da Matemática nos anos finais do ensino fundamental”. Ou seja, um ambiente que não se limitou em possibilitar um diálogo entre o fracasso e o sucesso educacional dos estudos dos anos finais, mas provocar uma relação em que se integram os sujeitos sociais do ensino e da aprendizagem. Uma situação interligada pelo diálogo entre professor e educando para favorecer o conhecimento mútuo e a aproximação mais eficaz com o campo do conhecimento da Matemática, um território epistemológico que precisa ser mais explorado.

Elege-se o **Território** como uma categoria comumente ligada ao estudo da geografia, que se torna elemento de análise de diversos ramos do conhecimento. Ao canalizar essa referência para o campo de estudo da tese, subjaz a ideia de lugar no qual os sujeitos sociais vivem, trabalham, produzem cultura, a base econômica que garante qualidade de vida, renda e de onde se emanam os debates, os conflitos, as lutas e as organizações dos sujeitos que se mesclam pela materialidade do território da educação.

A discussão exposta se confirma no pensamento de Fernandes (2006) quando relata que os novos conceitos de espaço e território estão em processo de reformulações e se dão a partir do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Na visão do autor, “[...] nem todo espaço geográfico é território [...]. Território é um tipo de espaço geográfico, há outros tipos como lugar e região. Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político” (FERNANDES, 2006, p. 4).

Compreender o território como lugar e região é um dos elementos que dão sentido e significado à existência dessa categoria, e espraia uma diversidade de questões relevantes para entender criticamente o debate sobre o território. O lugar pode ser visto como espaço de resistência que, necessariamente, requer conhecimento de fundo, de base da realidade concreta (território usado, o uso do território) no sentido de indagar sua constituição nesse momento histórico em que é fundamental o entendimento do território. (SANTOS, 1998). Para complementar o raciocínio, Santos (2002, p. 13) ressalta que “território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história plenamente do homem, se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

A história humana não vem do acaso, não se configura do nada. Ela surge da materialidade da vida, das congruências que fazem, no dia a dia, a história de cada um acontecer; manifesta-se na diversidade de um lugar e se constitui nas relações sociais dos

diferentes sujeitos. Ao prosseguir com a referida ideia, Milton Santos (1998) retoma o debate para explicar que o território pode ser compreendido como uma unidade na diversidade. Ele pode significar o espaço geográfico a fim de subsidiar o estado para a implantação das políticas de direitos sociais. É uma vertente de raciocínio acrescida por Fernandes (2006) quando retoma o sentido do território como conceito principal para a implantação de políticas públicas e privadas, seja no cenário rural ou urbano, ou no território das águas, das florestas, incrementado pelas “transnacionais, governos e movimentos socio territoriais” (FERNANDES, 2006, p. 4). Ainda segundo o autor:

Os territórios são países, estados, regiões, municípios, departamentos, bairros, fábricas, vilas, propriedades, moradias, salas, corpo, mente, pensamento, conhecimento. Os territórios são, portanto, concretos e imateriais. O espaço geográfico de uma nação forma um território concreto, assim como um paradigma forma um território imaterial. (FERNANDES, 2006, p. 6).

Têm-se os territórios material e imaterial. O espaço geográfico das localidades pesquisadas forma um território concreto, mas os saberes e conhecimentos que se aprendem na escola ou no dia a dia do campo são imateriais, como, por exemplo, o pensamento de onde se origina a criação e a criatividade humana. Isso porque a ideia de território implica um entendimento para além da visão de espaço. Para Milton Santos (2002, p. 14):

Território não apenas como um conjunto dos sistemas naturais e dos sistemas da coisa superpostas; o território tem que ser entendido como território usado. Não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

O que justifica estar em um lugar, um dia após o outro, senão para viver concretamente os desafios e as possibilidades que nos permitem experimentar as relações sociais e de trabalho, por exemplo. Ao concordar com o pensamento de Santos (2002) e Fernandes (2006), enfatiza-se que as arguições inferidas sobre o território refletem a visão de território como foco da tese, que se respalda pela realidade da Amazônia paraense ao integrar duas mesorregiões do estado, Nordeste e Sudoeste, de pertencimento camponês. Portanto, são territórios em uso com características identitárias próprias, pois os sujeitos se autoidentificam como agricultores familiares e ribeirinhos. Eles ocupam estes lugares para moradia, como espaço de trabalho para se autoafirmarem como camponeses e outras dimensões da vida humana.

Define-se a categoria **Organização do ensino** como um conceito que nasce atrelado ao princípio ideologizado pela administração. Segundo Lúcia Bruno (2007), a partir da década de 60, essa nova onda caracteriza o desenvolvimento organizacional que se faz presente no mundo empresarial e associa-se ao comportamento humano. Ela concatena as “práticas de trabalho, a obediência, os concursos internos as festas coletivas, atividades esportivas devidamente compartilhadas por chefes e funcionários” (BRUNO, 2007, p. 33).

O paradigma organizacional se estende para o cenário escolar por meio dos processos de gestão da educação brasileira, responsável por balizar toda a organização da educação do país. Ao associar a discussão conceitual exposta por Libâneo (2004, p. 100), “adotamos o sentido de organização, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos educativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”.

Ao prosseguir com o pensamento anterior, Lúcia Bruno (2007) relata que as unidades organizacionais criam parâmetros de estrutura de poder e operam em sistemas de redes, estabelecendo o controle da instituição. Indubitavelmente, é o que ocorre com a escola, pois ela se encontra em um sistema de ensino, constituída pelas redes de ensino público ou privado. Nesse círculo, dão-se os processos de organização e controle do ensino, que são determinadamente regulamentados por uma organização maior, que tende a colocar toda a educação nacional sobre as mesmas regras e normativas gerais estabelecidas para a educação básica, regidas pelos parâmetros legais da Lei 9394/94 que, entre outras ideias, pautam no artigo 23 que:

A educação básica poderá **organizar-se** em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2019, p. 17, grifo nosso).

A interpretação do artigo se processa na rede de ensino estadual e prossegue para o âmbito municipal ao adotar, no conjunto da organização do ensino, as orientações que fundamentam a legislação, que podem ser as que estão explícitas nas normas ou qualquer outra não explicitada, conforme expresso no texto final do artigo: “sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar” (BRASIL, 2019, p. 17). O fato dar poderes aos gestores para organizar o ensino de acordo com as necessidades locais. É uma excelente chave que abre muitas portas de possibilidades e de desafios para a educação dos municípios da pesquisa, que

se respaldam pela organização de ensino “regular” expresso no texto do artigo e pelo ensino modular, também contemplado nas duas linhas finais.

Já as **Práticas curriculares** consistem em uma categoria teórica adotada para trazer, para o palco do debate, as práticas pelo viés do currículo. O currículo determina que conhecimento será ensinado em cada disciplina posta pela matriz curricular, orienta a rota do planejamento que envolve as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem na sala de aula, demarcando as relações entre os sujeitos sociais e a avaliação do processo.

O currículo pode ter várias faces; nesta tese, adotam-se duas: uma tende para a dominação e a outra para a libertação humana. Essas abordagens compõem uma linguagem caracteristicamente da pedagogia do oprimido, na qual se representa pela pedagogia bancária de referência antidialógica, domesticadora, que preza pela mera transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e pelo currículo que estima o diálogo entre os sujeitos, compreendendo o conhecimento como parte do chão onde estes estão inseridos. A realidade determina quais conhecimentos produzidos pela humanidade serão objeto de debate e estudo na sala de aula. Nas palavras do protagonista deste pensamento:

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo principal a captação dos seus temas básicos só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação, com ele se instaura como ponto de partida, do processo da ação, como síntese cultural. (FREIRE, 1987, p. 105).

Freire apresenta uma concepção de educação e orienta a programação do currículo ao afirmar que, primeiro, faz-se necessário realizar a pesquisa dos temas do povo presentes na realidade social. Após a organização dessas temáticas é que se organiza a programação do conhecimento ou dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, tendo como orientação a postura da dialogicidade crítica do conhecimento em vista da formação total do ser humano.

O currículo escolar tem chegado à escola de fora. Por muito tempo, nem sequer era uma definição feita pelos professores. As secretarias de Educação organizavam a matriz curricular por disciplinas e as escolas encaminhavam. Cada professor deveria seguir aquilo explícito no documento. O tempo passou e muitas mudanças se deram na sociedade, na escola, mas em muitos lugares o currículo continua com esse itinerário. Parece que tudo está muito bem na escola. A preocupação desde a educação básica ainda não mudou. Continua-se a eleger conteúdos com a intenção de formar para o mercado de trabalho; propaga-se um currículo ilusionista de que todos os que estudarem poderão ter uma vida melhor, como trabalhadores do

mercado capitalista. Materializa-se, neste discurso, a face do currículo dominante, elitista, ainda em evidência em diversas escolas paraenses.

A **Educação do Campo** corresponde a uma categoria teórica imprescindível na tese. Ela compõe um divisor de águas. Por meio dela, define-se por onde se traça todo o itinerário de discussão do território da educação. Os marcos históricos da educação do campo situam-se nos anos 90, como oposição à educação rural implementada de fora para dentro das escolas do campo, sem as devidas preocupação com a infraestrutura escolar ou com a qualidade da educação. Naquele momento, a escola tinha a função de ensinar a ler, escrever e contar, era suficiente para quem residia nos territórios rurais.

Cansados de esperar a melhoria da educação em seus territórios, os camponeses, assentados na reforma agrária, articulam-se a outros setores da sociedade brasileira no movimento de luta para alterar a política pública de educação para os territórios camponeses. Houve avanços significativos nesse processo de luta e a educação do campo passa a ter um lugar na legislação da educação brasileira. Criam-se as diretrizes operacionais da educação básica e outros documentos legais, que passam a respaldar essa proposta de educação do campo, como se observa no trecho abaixo:

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (BRASIL, 2007, p. 13).

O conceito de educação, explícito nos documentos governamentais, pode ser um indicativo de reconhecimento do atual sentido e significado do termo, que precisa avançar para a perspectiva de educação do campo dentro do cenário concreto dos municípios do território nacional, pois a educação rural encontra-se muito forte, dominando em muitos municípios paraenses, que, embora tenham gestores com conhecimento dos atuais procedimentos legais para a educação desses territórios, estão longe de materializar, de fato, o que se encontra expresso nos atuais documentos legais da Educação do Campo.

2.4.1 Categorização empírica

Ao definir as conceituações das categorias teóricas, encaminha-se para estruturar os dados empíricos resultantes dos instrumentos de coleta de dados, em particular, das entrevistas, que, de acordo com a explicação de Oliveira (2007, p. 140), objetiva a

categorização dos dados fazendo a classificação segundo as categorias teóricas para identificação das categorias empíricas (tomando como base a formulação dos itens das entrevistas e/ou perguntas elaboradas) e unidades análises (dados obtidos na pesquisa de campo).

As categorizações de uma pesquisa, que se norteiam por essa orientação metodológica, consolidam-se a partir das categorias teóricas e são estruturadas de forma ampla, desencadeando as categorias empíricas, em que se gerou os respectivos eixos temáticos, conforme disponíveis no quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Sistematização das categorias empíricas e dos eixos temáticos

Categoria teórica: Ensino Fundamental – Anos finais	
Categorias Empíricas	Eixos temáticos
- Educação/escola; - Participação.	Conceito de educação e de participação, a relação escola-família/relação família-escola e o apoio dos pais nas atividades extraescolares;
Categoria teórica: Organização do ensino	
Categoria Empírica	Eixos temáticos
- Sistema de Ensino	Organização do ensino no multianos e SOME;
Categoria teórica: Práticas curriculares	
Categoria Empírica	Eixos temáticos
- Organização curricular	Definição dos conteúdos e dos recursos didáticos e a relação destes com a cultura e as práticas de trabalho e produção camponesa;
Categoria teórica: Território	
Categoria Empírica	Eixos Temáticos
- Cenário	Contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional do território e das escolas ribeirinhas e da agricultura familiar;
Categoria teórica: Educação do Campo	
Categoria empírica	Eixos Temáticos
- Educação do Campo	Educação rural <i>versus</i> educação do campo e a legislação da educação do campo.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

O quadro 8 contém achados que evidenciam que as categorias teóricas contribuem diretamente com a formação das categorizações empíricas e trazem em seu desdobramento os seguintes eixos temáticos: Conceito de Educação e de Participação; Organização do ensino no

multianos e SOME; Definição dos conteúdos e dos recursos didáticos e a relação destes com a cultura e as práticas de trabalho e produção camponesa; Contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional do território e das escolas ribeirinhas e da agricultura familiar; Educação rural *versus* educação do campo e sua legislação. A partir destes, seguiu-se para organizar as categorias de análise. Com isso, as categorias empíricas são responsáveis por delinear as orientações para a obtenção das informações oriundas da realidade da educação nos territórios rurais. Além disso, seus elementos de busca oportunizam identificar as unidades de análise advindas da participação dos sujeitos, no estudo desenvolvido.

2.4.2 Unidades de análise

As unidades de análise correspondem a uma classificação pertencente ao campo de estudo e reflexão trazido por Oliveira (2007), que afirma que este procedimento resulta das técnicas decorrentes da pesquisa realizada em um contexto social, com a participação dos sujeitos que integram a realidade. Nessa perspectiva, nos territórios, foco da pesquisa, desenvolveram-se as entrevistas com apoio de um questionário.

Neste caso, as unidades de análise compõem um conjunto de informações organizadas a partir das entrevistas, que se desenvolveram por meio de um roteiro de questões abertas e fechadas para facilitar o diálogo com os diferentes participantes. Desse modo, após registrar as categorias empíricas e seus eixos temáticos, construíram-se as informações, na íntegra, das vozes dos sujeitos que participaram das entrevistas. No entanto, não serão apresentadas aqui devido à quantidade elevada de páginas. Todavia, a recorrência a essas informações no desenvolvimento das próximas seções é imprescindível. Quando se utilizar os conteúdos contidos no grupo de dados expressivos desta classificação, as orientações desse estudo seguem fundamentando-se nas análises e reflexões de Paulo Freire e seus seguidores.

2.4.2.1 Procedimento de análise das entrevistas

Para proceder com a análise das informações advindas das entrevistas realizadas no contexto social das escolas do campo, aborda-se, como referencial, a análise das falas dos sujeitos, respaldada pelo pensamento de Freire (2007, p. 73), que descreve esta fase como “levantamento do universo vocabular”. Nesse momento, destacam-se as expressões mais recorrentes dos sujeitos entrevistados e, assim, realiza-se a redução temática, que, segundo

Freire e seguidores como Gouveia Silva (2007), a ideia é organizar os relatos dos participantes de uma pesquisa a partir da “investigação das temáticas” (FREIRE, 1998, p. 96). Ainda para Freire (1989, p. 98), “investigar o tema gerador é investigar, repetimos o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.

Não é objetivo deste trabalho trazer à tona o debate sobre a construção de uma rede temática via tema gerador. Contudo, por necessitar dessa argumentação para explicar como se procedeu a organização das unidades de análise advinda das entrevistas, explica-se alguns passos dados, conforme perspectiva de Paulo Freire (1989, 2007), para a realização da seleção das categorias vindas dos relatos, definição das temáticas e das exemplificações que são utilizadas para interpretações dos achados na quarta e quinta seção desta produção textual.

Como já mencionado, as categorias para as unidades de análise surgem das entrevistas. Freire (1989) recomenda a leitura atenta ao conteúdo resultante de uma entrevista, considerado como um recorte da comunicação. Defende o autor que deve ser observado o universo vocabular dos investigados, com os devidos cuidado para as expressões advindas da oralidade do falante. (FREIRE, 1987). Nessa perspectiva, as entrevistas constituem um dos encaminhamentos que agregam o levantamento dos achados da realidade camponesa, pois, como reitera Freire (1989, p. 88): “o que se pretende investigar realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvido: “seus temas geradores”.

As entrevistas possibilitam o encontro e o diálogo entre os sujeitos da pesquisa, bem como permitem que se estabeleça a comunicação na qual se passa a conhecer o vocabulário da cultura, a concepção de mundo do participante, os conflitos, as questões desafiadoras, as inquietações, e destes relatos é possível extrair as ‘situações-problemas’ vivenciadas nas experiências cotidianas.

Desse modo, ao reunir esses achados, realizou-se a transcrição das entrevistas, fez-se a impressão de todo material, que reúne mais de 80 laudas de conteúdo digitado em papel A4, fonte Arial, tamanho 12, encontrando-se organizado de acordo com os participantes da pesquisa para a realização da leitura das falas por grupos participantes; destacaram-se as ideias significativas dos sujeitos para identificar contradições sociais e particularmente as que apresentem a concepção de mundo em um limite explicativo; agruparam-se as ideias principais idênticas ou aproximadas; cada grupo foi nomeado com uma palavra ou expressão que melhor represente o núcleo central da comunicação; fez-se o recorte destas falas, definindo as unidade de análise em: categorias, temáticas, seguidas das exemplificações.

Na visão freireana, isso caracteriza a **Análise e Seleção das Falas Significativas**. Com isso, as leituras delas decorrentes são realizadas para que se possa conhecer as palavras expressas na comunicação, olhar o contexto das frases para extrair as palavras ou os núcleos centrais do pensamento discorrido. Grosso modo, a análise das falas significativas permite olhar as mensagens do emissor para além das aparências, do que foi dito ou as que se encontram nas entrelinhas da comunicação. A absorção desse encaminhamento se deu por conta dos objetivos definidos e pelo comprometimento que se tem com as mensagens oriundas das entrevistas, como um canal de comunicação de alguém que parou sua rotina de vida para opinar sobre a pesquisa.

Uma das técnicas que se utilizou para responder ao problema de pesquisa foram as entrevistas, que, por intermédio das mensagens, portam coincidências e divergências de pensamento, que definem posicionamentos diante do objeto de estudo. A presença ou ausência de um conteúdo nas mensagens de um interlocutor é vista como característica de análise das informações, com olhar atento para o diálogo que gerou o resultado. A preocupação com as palavras ou frases oriundas de um diálogo se faz presente no pensamento de Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, em que se valoriza a comunicação e adota, na sua metodologia, o cuidado com as mensagens advindas do diálogo entre pesquisador e pesquisado.

No decorrer de algumas seções, surgem os quadros que retratam essa estruturação, com reflexões que resultam da garimpagem dos dados e envolvem os anos finais do ensino fundamental. Nesse momento, a análise prima pela “busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias, ou na expressão de concepções “neutras”, isto é que não estejam especificamente unidas a alguma teoria” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Isso acontece porque, nas expressões dos entrevistados, existem comunicações diversas que se convergem e as que divergem. No entanto, o merecimento adiciona-se à responsabilidade e ao compromisso científico, que se enveredam para analisar o relato dessas comunicações.

Ao considerar as entrevistas como principal foco para a análise das mensagens dos interlocutores (não significa que sejam exatamente todas) expostas não exclusivamente em um único espaço, mas, ao contrário, distribuídas nas diversas partes desta tese, redimensiona-se o material para melhor tratamento e definição de análises automáticas das unidades de contexto. Isso requer observação da linguística a fim de emitir justificativas plausíveis sobre o tema, “um processo de busca, do conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (FREIRE, 1989, p. 100).

A partir da identificação dos conhecimentos e saberes em destaque nas expressões efetivadas pelos sujeitos, constata-se que esse conjunto de achados subsidiou as interpretações da realidade que se fundamentaram na literatura e encaminham a exposição dos resultados do estudo. Ressalta-se ainda que as próximas seções se ligam a uma ou mais categorias teóricas, e que cada seção traz um conjunto de informações para subsidiar a composição das três fases do método **ver**, **julgar** e **agir**, que se inter cruzam com os processos definidos pela concepção freireana que, como outrora explicitado, tem íntima relação com o referido método aqui apresentado. Certamente, o reencontro dos referenciais do método ver, julgar e agir com o pensamento educacional de Freire demarca um espaço adicional de contribuições significativas às reflexões críticas das unidades de análise nas seções seguintes.

3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL-ECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS TERRITÓRIOS RURAIS ONDE O ESTUDO SE DESENVOLVE

O objetivo desta seção é caracterizar o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios camponeses no qual o estudo se desenvolve. Interliga-se ao eixo temático: Contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional do território e das escolas ribeirinhas e da agricultura familiar. Trata-se de territórios rurais que se localizam nas mesorregiões do sudoeste e nordeste paraenses, pertencentes aos municípios de Pacajá e Igarapé Miri, denominados territórios das águas, dos ribeirinhos e da agricultura familiar. São territórios historicamente marcados pelo domínio de grandes latifundiários. Neste cenário de poder e domínio, encontram-se os camponeses e suas lutas históricas por qualidade de vida e políticas públicas, tendo como eixo demarcador a luta pela terra e a educação, que se associa ao trabalho coletivo dos camponeses para construção e manutenção das escolas, a fim de que seus filhos tenham acesso à educação nos territórios das águas e da agricultura família. Desse modo, esta seção, e as duas posteriores a ela, traz, em sua estrutura, a materialização do método ver, julgar e agir.

3.1 Amazônia paraense e sua configuração multiterritorial, com destaque para os territórios rurais das águas e da agricultura familiar

Inicia-se este pensamento mostrando, por meio das figuras 11 e 12, exemplos da diversidade de representações territoriais da Amazônia paraense, em que se observa que um dos territórios se perfaz pelas águas e há aquele que prossegue pela estrada de chão. Essa fração da Amazônia, territorialmente diversificada, encontra-se, geograficamente, na Região Norte do país e na Amazônia Legal. O Pará é o segundo maior estado brasileiro, com uma biodiversidade natural composta por fauna, flora, recursos hídricos e minerais etc. O estado constitui-se em um cenário de interesses capitalistas, com fins econômicos e políticos em âmbito nacional e internacional, que visam a exploração da matéria-prima presente neste território.

Figura 11 – Contexto social ribeirinho



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 12 – Contexto social da agricultura familiar



Fonte: Registro da autora (2019).

Seus recursos hídricos, por exemplo, o colocam dentro de um conjunto de estados brasileiros pertencentes à maior bacia hidrográfica do planeta, que comporta grandes empreendimentos hidrelétricos do país, como a hidrelétrica de Tucuruí, que abrange o Rio Tocantins e Belo Monte sob o rio Xingu; e a hidrelétrica de São Luís do Tapajós, no rio Tapajós, em Santarém. “Esses rios realizam um papel fundamental na navegabilidade e na mobilidade da população, efetivando assim a interligação entre as áreas urbanas e comunidades que ali vivem” (FREIRE; LIMA; SILVA, 2018, p. 19).

Estes estudos ainda revelam que, na Região Norte, encontra-se a maior fatia da floresta amazônica. Em decorrência do desenvolvimento socioeconômico, dá-se a maior exploração da matéria-prima natural, com altos índices de desmatamentos da flora nativa. Acrescentam os autores que:

No Estado do Pará, além dos desmatamentos referentes à retirada de madeira, mineração, produção agropecuária e crescimento das áreas urbanizadas, ocorre o processo de instalação de empreendimentos hidrelétricos, como o caso da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, na Bacia Hidrográfica do rio Xingu, mais especificamente em seu baixo curso. Diante do cenário paraense, a área de estudo é reconhecida como Região Transamazônica e do Xingu. (FREIRE; LIMA; SILVA, 2018, p. 22).

Na visão de Palheta e Neto (2018), o foco se direciona para dois setores conflitantes. Um são os territórios em que contemplam o agronegócio, que se expandi no estado; e o outro que desperta cobiça são os territórios compostos por recursos minerais. Esses atraem investidores de todo planeta e, nestes territórios, os impactos sociais e econômicos destes setores afligem os sujeitos sociais amazônicos de comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas, agricultores, ribeirinhos, além da biodiversidade de seus territórios.

O Pará possui uma diversidade sociocultural formada por uma população que habita os diversos espaços urbanos e rurais deste gigante território. Há os que habitam pequenas e médias cidades, a área metropolitana como sede de maior porte – a capital Belém do Pará –, diversos espaços geográficos pertencentes ao zoneamento rural. Estes territórios, “em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio rural” (HAGE; CARDOSO, 2013, p. 425).

Segundo informações de Luz et al. (2013), o estado do Pará encontra-se com 144 municípios distribuídos em mesorregiões e microrregiões. São seis as mesorregiões paraenses e estão organizadas em: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste paraense, Sudeste paraense, Sudoeste paraense, como se observa no mapa a seguir.

Figura 13 – Mapa do estado do Pará dividido em mesorregiões



Fonte: Mapa Geográfico. Disponível em: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-do-para/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

A geografia paraense se configura como multiterritorial. A figura 12 caracteriza essa multiplicidade territorial, que se nota como se representa a Amazônia paraense e justificam-se as informações anteriormente mencionadas sobre a organização territorial em mesorregiões. Acrescenta-se a essa referência que o IBGE (1990) dividiu os estados brasileiros não somente em mesorregiões, mas também em microrregiões. No caso do Pará, dividiu-se em vinte e duas microrregiões, quais sejam: Almeirim, **Altamira**, Arari, Belém, Bragantina, **Cametá**, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Félix do Xingu, Tomé-Açu e Tucuruí, em que se encontram diversos municípios do estado.

Essa exposição territorial se justifica não somente para conhecer a organização territorial do Pará, mas também para compreender o itinerário de busca de conhecimento desenvolvido para realização da pesquisa que se dá nas mesorregiões do Nordeste e Sudoeste paraenses, no contexto das microrregiões de Altamira e de Cametá, em que se encontram os municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri, como principais focos desta discussão.

Observa-se, na microrregião de Altamira, a inserção de Pacajá e Anapu. Essas localidades surgem às margens da Rodovia Transamazônica como resultado do processo de colonização da Amazônia, gestado na década de 1970 por Emílio Garrastazu Médici. Conforme Souza (2015), o projeto de Médici era integrar a Amazônia de leste a oeste com a construção de uma grande rodovia para atravessar o país e propiciar migração de nordestinos, sulistas e outros para ocupar a região.

Para construção da Rodovia Transamazônica (BR 230), foram devastadas áreas enormes de terras, destruindo a fauna e a flora. A biodiversidade da fauna, flora e os recursos hídricos sofrem as consequências do processo não somente por conta das construções da rodovia, mas com o povoamento destes territórios. Primeiro porque as terras da Amazônia foram entregues não somente aos pequenos agricultores, mas às grandes empresas que passam a explorar a madeira, os recursos hídricos, minerais, a mão de obra barata etc. Para Souza (2015, p. 2), as “árvores centenárias caem para abertura de uma gigantesca estrada, enquanto operários trabalham intensamente e agricultores chegam com suas famílias entre sonhos, esperanças e temores”.

Não houve uma política consolidada e segura de reforma agrária. Desse modo, os pobres migrantes do Nordeste vieram em busca de terra para trabalhar e dela tirar o sustento, contudo, a produção de uma lavoura não se dá de uma hora para outra. Nesse sentido, as famílias precisavam se alimentar todos os dias, ter condições de cuidar da saúde e da terra, uma situação nada fácil para um cenário sem tais condições. As dificuldades são enormes para os que se encontram residindo na Transamazônica; a situação mais gritante se encontra (antes e agora) para os que residem nas vicinais. Esses encontram dificuldades para vender ou comprar produtos e para se locomover em direção a um vilarejo, pior, para se dirigir a um centro urbano, pois as cidades mais próximas, para quem se encontrava no perímetro entre Pacajá e Anapu, no período de 1970 a 1988, eram Altamira ou Tucuruí. No inverno amazônico, a Rodovia Transamazônica ficava com inúmeros atoleiros e as ladeiras existentes no percurso, dificultando o acesso dos transportes rodoviários à cidade.

3.1.1 Os agricultores no processo de colonização paraense

Os agricultores da década de 1980 que residiam no perímetro entre Pacajá e Anapu – que, especificamente, naquele tempo, eram duas vilas –, no inverno amazônico, passavam entre dois e três dias de viagem pela estrada, para chegar, por exemplo, à cidade de Altamira. Os deslocamentos entre lugares eram difíceis para os que moravam nas margens da rodovia, pior se fazia para os que viviam dentro das vicinais. Destaca Souza (2006) que os primeiros colonos de 1971 que ocuparam os lotes de terra doados pelo INCRA, hoje, são minorias. As dificuldades fizeram muitos desistirem, de tal maneira que são poucos os que se mantêm no território há mais de quarenta anos. Por isso, na oportunidade, é relevante escutar as histórias através de

conversas informais, escritas, depois, no diário de campo, bem como as histórias via entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas, para auxiliar na exposição dos relatos, que dizem:

No primeiro momento da colonização na década de 70, o governo realizava a abertura das vicinais em até 10 quilômetros da margem da rodovia Transamazônica e ia dividindo os lotes a direita e esquerda para distribuir para as famílias que ganhavam terra e uma casa de madeira em uma agrovila. Na vila tinha posto de saúde, posto de distribuição de alimentos - COBAL e um armazém da CIBRAZEM para armazenar a produção de grãos: arroz feijão e milho que depois encaminhava para o armazém central dessa mesma empresa que ficava na cidade que fazia todo processo necessário para mandar o produto para fora. No começo a COBAL fornecia, redes, cobertor e alimentos por mês, mas aos poucos esses alimentos eram vendidos. (MARGARIDA, entrevista, jan. 2020).

Na década de 70, vim de Minas Gerais embora para este lugar. Ganhei do INCRA esta terra, uma casa construída de madeira. Trabalhei pesado na roça, para melhorar nossa vida. Mas, uma vez precisei ir resolver um problema no banco em Altamira, tive que ir a pé. Era o período de muita chuva. Não estava passando carros na Transamazônica aí fui a pé. Foram muitos dias de caminhada para ir e voltar para casa. (JOSÉ C., DC, conversa informal, set. 2019).

Dispõem-se aí relatos das dificuldades causadas pela ausência das estradas pavimentadas e de condução para transitar do campo para a cidade. Em relação às longas distâncias em que se encontravam fora das margens da rodovia Transamazônica, uns dependiam da COBAL¹⁰ para adquirir produtos necessários à alimentação, até que seus roçados pudessem liberá-los dessa dependência, muitos estavam extremamente endividados. Os camponeses não sabem como conseguiram resistir às dificuldades ao adentrar em uma terra para povoar e ocupar por incentivo governamental, com inúmeras falhas frente à política de assentamento e reforma agrária.

O problema com as estradas de vicinais se intensifica no período das chuvas amazônicas por não ser incluído, nesse processo, a pavimentação dessas áreas. Isso dificultava a comercialização dos produtos dos camponeses, mesmo nos locais com os espaços armazenamento da produção. Nem mesmo a BR 230 recebia apoio necessário do governo federal, que, por mais de 40 anos, encontrava-se sem qualquer pavimentação na maior parte do

¹⁰ “A Companhia Brasileira de Alimentos (COBAL) criada no governo João Goulart em 1962. Surge como parte dos programas sociais de abastecimento com comercialização de gêneros alimentícios a preços populares, atendendo, principalmente, famílias de baixa renda. Naquele período, as ações de abastecimento eram ligadas, na sua maioria, a instituições vinculadas à área da agricultura. Como exemplo, pode-se citar que algumas das principais estruturas criadas no período estiveram ligadas ao Ministério da Agricultura, como a Comissão do Abastecimento, em 1939, e também a superestrutura criada na década de 1960 a partir da Sunab – Superintendência Nacional do Abastecimento, que coordenava a Cobal (Companhia Brasileira de Alimentos), a Cibrazem (Companhia Brasileira de Armazenagem) e a CFP – Comissão de Financiamento da Produção, que passou a estar vinculada ao Ministério da Agricultura a partir de 1967” (TAKAGI, 2006, p. 45).

contexto de abrangência do território da Amazônia paraense. Toda essa conjuntura é reflexo da ocupação da floresta que se estabelece também via Transamazônica.

Acerca disso, disserta Meneses (2007) que, após abertura da rodovia Transamazônica, o governo atribuiu ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a responsabilidade pela demarcação das terras para efetivação da reforma agrária, que se realiza a partir de referências de agrupamentos classificados como agrovilas, Agrópolis e Rurópolis, conforme se destaca no pensamento em questão:

As agrovilas se constituiriam nas menores unidades de povoamento, configuraria em pequenas comunidades que deveriam ser providas de serviços básicos como água, luz, serviço médico, escola, serralheria. Pretender-se-ia a instalação de uma agrovila a cada 10 km ao longo da rodovia. As agrópolis, por sua vez, são unidades de porte médio e se parecem comum a vila. Essas devem dispor de serviços assistenciais ligados ao abastecimento e entretenimento, como armazéns, olarias, praças. Cada agrópolis seria constituída por 4 agrovilas e deveriam ser instaladas a cada 40 km ao longo da estrada. Por fim, as Rurópolis constituiriam verdadeiras cidades devendo conter escolas, postos de saúde, escritório do Banco do Brasil, posto de comunicação e do Ministério da Agricultura. (MENESES, 2007, p. 57).

Muitos camponeses espalhados no Brasil que viviam em situação de vulnerabilidade social são incentivados a migrarem para Amazônia paraense; dentre os quais, destacam-se os nordestinos, como expresso anteriormente, por ser uma dimensão da política do governo militar. Na tese de Pantoja (2018), notam-se as evidências de um discurso governista, que, a princípio, parecia ser de perspectivas, mas, na realidade, não passa de uma falácia ilusória, presente no discurso de Médici proferido em Recife, como uma justificativa do seu feito na Amazônia. Assim, publicita Pantoja (2018, p. 56):

Aqui vim para ver, com os olhos da minha sensibilidade, a seca deste ano, e vi todo o drama do Nordeste. Vim ver a seca de 70 e vi o sofrimento e a miséria de sempre [...] Vi o homem. Falei a esse flagelado. Vi seus farrapos, apertei a sua mão, vi o que comia, perguntei pelos seus, por sua terra, seu trabalho, seu patrão; vi homens só comendo feijão e farinha, sem tempêro e sem sal. E dizer-se que vi isso em terra de salinas [...]. Decidi incentivar a programação de colonização em zonas úmidas do Nordeste, do Maranhão, do Sul do Pará, do Vale do São Francisco e do Planalto Central, de modo a absorver as populações das áreas consideradas totalmente desaconselháveis à vida humana [...] (MÉDICI, fragmentos do discurso proferido em Recife, no dia 6 de junho de 1970).

De fato, como exprime Pantoja, Médici é um nome dado a uma pessoa que se torna um Presidente militar brasileiro, que governa o país no período de 1969-1974. E qual é o nome do flagelado da seca nordestina que retrata em seu discurso? Esse sujeito sem um nome, um rosto em meio à miséria do Nordeste, é um pobre trabalhador sem-terra, representa os tantos

farrapados que migraram para Amazônia e passam a viver em precárias condições sociais e econômicas, sem qualquer assistência à saúde, educação, saneamento e outras políticas públicas necessárias para a garantia da vida humana, tanto para os que se encontram no território e quanto para os que chegam, depois, na Amazônia. Retiram esses sujeitos sociais dos bolsões da miséria ocasionada pela seca e os inserem em outro sistema de pobreza e precariedade.

Na verdade, o discurso serve como instrumento para mascarar a realidade nordestina e de outros camponeses brasileiros, bem como para acelerar a colonização da Região Norte, em particular da Amazônia Paraense. No entanto, o pano de fundo do projeto foi entregar as terras desta região para o agro-hidronegócio e outros grandes empresários nacionais e multinacionais, a fim de que explorassem as riquezas da Amazônia. Isso está explicitado na versão de Rabello e Ferreira (2005, p. 1), na qual relatam que:

Os Projetos Integrados de Colonização (PICs) tornaram-se políticas do Estado para a colonização da Amazônia no início da década de 70. Esses projetos faziam parte de um enorme esforço no sentido de acelerar o desenvolvimento econômico brasileiro. A grande marca do período militar para compreender sua ação na região foi a “Operação Amazônia”, que era constituída de uma série de investimentos e ações políticas destinadas a ocupar, desenvolver economicamente e atender, com isso, às prerrogativas do discurso da Segurança Nacional.

A ideia de acelerar o desenvolvimento econômico brasileiro com o povoamento da Amazônia fez surgir, no Pará, Pacajá e Anapu, duas importantes agrovilas pertencentes à Portel, que, em um momento posterior, tornam-se dois municípios do Sudoeste paraense. Com isso, no final da década de 1980, Pacajá consegue a emancipação e Anapu se torna território de Pacajá. Anos depois, Anapu também é elevado à categoria de município e, de acordo com as informações contidas na biblioteca do IBGE (2020, p. 1) a respeito de Anapu, constata-se que “a localidade foi elevada à categoria de Município e Distrito com a denominação de Anapu, pela Lei Estadual nº 5.929, de 28 de dezembro de 1995, desmembrado dos municípios de Pacajá e senador José Porfírio, sendo instalado em 01 de janeiro de 1997”.

A elevação destas localidades à categoria de município altera a vida das pessoas, mas não as suas condições econômicas e sociais. A população do campo continua a trafegar por longas distâncias em estradas precarizadas e, embora os camponeses produzam muitos alimentos, continuam, após 50 anos de colonização da Transamazônica, com muitos desafios para escoar seus produtos para as vilas ou centros urbanos, ou para estipular o preço de seus produtos etc.

As dificuldades de renda se refletem, em parte, no estilo de vida dos camponeses, e em bens essenciais, como a moradia, por exemplo. Há residências de madeira e de alvenaria com piso de barro batido ou cimento, com cobertura de telhas de barro ou brasilit, enquanto outras são construções de taipo, cobertas de palha ou pedaços de madeira, denominados de cavaco, feitos pelos camponeses. As residências poderiam ser um espaço melhor, mas nem sempre a renda familiar possibilita o acesso a uma estrutura digna. Averiguou-se, assim, aspecto dessa realidade social, como demonstram as figuras 14 e 15.

Figura 14 – Residência de madeira, cobertas com telha brasilit



Fonte: Cedida por professoras de uma das escolas (2020).

Figura 15 – Residência de madeira, coberta com telha de barro



Fonte: Cedida por professoras de uma das escolas (2020).

A estrutura física das residências camponesas demarca explicitamente que não se trata de um bem-sucedido latifundiário e, sim, de um simples agricultor. As moradias apresentam, claramente, os reflexos da exploração de um coletivo que compõe uma fração da classe trabalhadora na labuta da terra há anos, sem a legalização dos territórios por parte do Governo Federal. No entanto, estes sujeitos permanecem resistindo e se reinventando constantemente com criatividade na terra, como se constata na estrutura de residências de madeira, com formatos e cores diferentes.

O território de ocupação por ausência de reforma agrária compreende um dos territórios da pesquisa e se encontra na divisa dos municípios de Pacajá e Anapu. Anapu é um município que se localiza a menos de 100 km da hidrelétrica de Belo Monte¹¹, um grande empreendimento que se instala na região para explorar os recursos hídricos do território, com ínfimo retorno para as populações tradicionais da Amazônia Paraense.

No período das observações de campo, construíam o linhão que leva a energia desta hidrelétrica para fora do estado. Naquele momento, funcionários de uma empresa faziam esse trabalho na localidade, ocasionando tensos conflitos por conta das estradas, por estas danificadas para o serviço de instalação do linhão. O fato causou mobilização dos camponeses, que provocam paralização dos serviços para negociações de melhoramento das ladeiras. Essa é a realidade de muitos agricultores: vivem com a ausência de inúmeras políticas e o pouco que conseguem fazer em benefício do coletivo, ainda aparece uns para danificar. Em linhas gerais, esse é o território no qual se destacam o campo da agricultura familiar, que, de muitos modos, interliga-se ao cenário histórico de outros camponeses que vivem na mesorregião do Nordeste paraense¹².

Os agricultores e os ribeirinhos, de alguma forma, estudam o seu ambiente através da observação e, às vezes, de experimentos. Com isso, introjetam noções parecidas com uns cientistas gabaritados em estudos neste campo do conhecimento, pois os agricultores pesquisam o seu território, fazem observação da natureza, e com ou sem escolaridade, passam a conhecer

¹¹ O Brasil possui a matriz energética mais limpa e renovável do planeta e a Usina Hidrelétrica Belo Monte, instalada no rio Xingu, no Pará, contribui para este resultado. Com capacidade instalada de 11.233,1 MW e quantidade média de geração de energia de 4.571 MW, Belo Monte se firma como a maior hidrelétrica 100% brasileira. [...]. Junto com o reservatório Intermediário, a área alagada do empreendimento totaliza 478 quilômetros quadrados – considerada pequena se comparada à área alagada por outros empreendimentos hidrelétricos e à capacidade instalada da usina. Ambos os reservatórios estão situados entre os municípios de Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu. A área de abrangência da usina ainda contempla outros dois municípios: Anapu e Senador José Porfírio (s.a., s.d). Disponível em: <https://www.norteennergiasa.com.br/pt-br/uhe-belo-monte/a-usina>. Acesso em: 12 jul. 2020.

¹² A região do nordeste paraense compõe uma área geográfica de 83.316,02 km² (IBGE, 2013).

sobre a fertilidade do solo, descobrem o tempo de preparar a terra para plantar, o arroz, feijão, milho, macaxeira, a lavoura permanente. E ainda conhecem o tempo de capinar e, assim, cuidar da plantação, o tempo de colher os frutos da produção para usufruir os benefícios de seu trabalho para alimentação ou comercialização de seus produtos. Eles levantam hipóteses sobre a safra com confirmação ou negação dos resultados previstos. Muitos se orientam a partir dos astros chamados lua, sol e o fenômeno das chuvas, elaborando, assim, um calendário agrícola mental. (PINHEIRO; BORGES, 2020).

Na narração abaixo, notam-se feitos de observação e experimentos realizados pelos camponeses do estudo, quem diz, em uma conversa informal:

Quando cheguei aqui no Pará comecei a observar como a terra funcionava para produzir. Observei que era diferente do nordeste. Aqui chovia muito, mas vi que rapidamente a água evaporava. Tive que procurar como funcionava a terra, fazendo minhas experiências, conversando com os parentes, vizinhos antigos, morando no lugar para conhecer. A terra que comprei já tinha umas plantações. Como gosto de batata doce, comecei a plantar elas em qualquer local, mas a batata não era boa, custava produzir. Aí resolvi plantar em uma área de muitas bananeiras. Rapaz lá as batatas saíram uma beleza. Assim passei a plantar batata doce para gente comer na área de bananeiras. (LUCIANO, DC, conversa informal, set. 2019).

Do mesmo modo, os ribeirinhos, que observam frequentemente seus territórios, conhecem a temporalidade das águas, da floresta e da terra, conhecem a vida presente nas águas, os tipos de peixes, por exemplo, onde vivem as espécies, os locais onde fazem a reprodução e sabem quanto tempo uma espécie leva para crescer e estar própria para alimentação humana, sem agredir a natureza. Além disso, eles sabem produzir os instrumentos de captura do pescado. (MORAES, 2017). Assim, seguem com as experiências que se voltam para a extração dos produtos da floresta ou com o cultivo da terra nas ilhas, a criação dos animais etc. Os ribeirinhos vivem daquilo que plantam ou extraem da natureza. No entanto, tais saberes e conhecimentos advêm não de um processo de educação escolarizada, mas das experiências de educação popular que continuam influenciando no aprendizado infantil juvenil, seja na família, onde os pais ensinam questões elementares de conhecimentos necessários à vida, seja nas rodas de conversas, nos encontros promovidos pelas associações, cooperativas ou outros movimentos sociais dos quais os camponeses participam, ou de outros espaços não escolares em que o conhecimento é pauta principal de diálogo dos agricultores e dos ribeirinhos.

Aqui durante muito tempo a gente consumia o peixe pescando no nosso rio ou comprando. Daí depois do trabalho das comunidades, da formação da igreja, fomos incentivados a pensar e fazer a experiência de criar peixes em cativeiro aqui na ilha.

Eu tenho um aí no meu terreno, você pode ver depois, isso tem dado certo. Ajuda bastante. A gente precisa dar um tempo para a natureza. Fazer esses experimentos porque o pescado, assim como a madeira está a cada ano se tornando escasso, difícil, aumentou a população e o consumo. Até o açaí que antes se estragava, porque a gente não dava conta de consumir tudo, aumentou a comercialização do fruto de um jeito, que já começa a falhar até para o consumo de quem produz, se ele não tiver o cuidado de deixar para o seu alimento. Assim aconteceu com a madeira, e o próprio peixe já não consegue tempo suficiente para se reproduzir, como antes, vão pegando tudo para comercializar. (JOSIMO, entrevista, jan. 2020).

Os camponeses interligam-se uns aos outros por diversas formas. Uma característica de interligação são os conhecimentos e saberes culturais próprios de cada povo e de seus territórios. Esse repertório de um grupo social permite que seus membros se relacionem entre si e com outros grupos na sociedade. Com isso, diferentes camponeses enriquecem a cultura dos que agregam essa categoria social e a sociedade brasileira como um todo. Desse modo, os conhecimentos e saberes dos que compõem a agricultura familiar são diferentes dos povos indígenas, dos quilombolas e dos ribeirinhos etc. Fica isso mais evidente quando se observa a imagem de representação do território ribeirinho, como se registra na figura 16.

Ao observar a imagem abaixo, nota-se que se trata de uma outra realidade social em contraste. A ocupação das margens dos rios por diferentes sujeitos sociais deu origem às populações ribeirinhas, que se caracterizam por uma cultura que lhe é própria. Muitos destes povos têm residências fixas e constituem o cenário do Nordeste paraense.

Figura 16 – Amazônia ribeirinha



Fonte: Amazônia Real. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/licao-do-livro-de-ouro-da-amazonia/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

O Nordeste paraense se constitui como uma das mesorregiões mais antigas do estado. Nela, inicia-se a colonização da Amazônia, é o que disserta Cordeiro, Arbage e Schwartz (2017). A colonização paraense se dá neste momento histórico com a exploração dos recursos da fauna e da flora para criação da rodovia Belém-Brasileira, como um dos eixos principais de povoação territorial originado pelo Programa Nacional de Integração da Amazônia, em expansão a partir de 1958. (MOREIRA, 2003). Essa mesorregião, atualmente, subdivide-se como microrregião de **Cameté**, composta pelos municípios de: Abaetetuba, Baião, Cameté, **Igarapé-Miri**, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará.

Igarapé-Miri é um nome de origem tupi, que traz como significação “caminho de canoa pequena”, ou seja, surge da unificação de *ygara* (canoa), *pé* (caminho) e *mirim* (pequeno). A ligação das referidas palavras forma um homônimo, que, na língua portuguesa, consiste na nominação de um rio paraense que atravessa na época um vilarejo, onde tempos depois se designa um dos municípios do estado do Pará. (NASCIMENTO, 2017).

3.1.2 Caminho de Canoa Pequena, Rio Espera ou Igarapé Miri

Caminho de Canoa Pequena, Rio Espera ou Igarapé Miri são atribuições dadas ao nome de um rio pequeno, que se torna referência nos marcos históricos locais e pode ser visto tanto no site da prefeitura de Igarapé-Miri,¹³ que retrata a originalidade dos fatos escritos por historiadores, como se faz presente nas expressões narradas pela cultura popular, na voz de uma liderança da comunidade, que enfaticamente exprime:

Houve um tempo, que nesse nosso rio, só passava canoa pequena. Isso está nos registros da história do município contada por historiadores. Isso dificultava a passagem de embarcações grandes. Um tempo, os escravos cavaram o rio por ordem de um patrão para que se pudesse passar os barcos grandes. Porque aqui, sempre foi um corredor de passagens de barcos, vindos de muitos lugares, do Amazonas, Macapá, que passa aqui para Belém. Aí chamaram este rio, também, de Rio Espera. Porque quando as embarcações chegavam na entrada do rio e, a maré estava seca, tinham que esperar a maré encher para os viajantes continuarem a viagem. Assim se chega ao nome, rio Igarapé Miri, dado ao município. Agora tudo está mudado. (JOSIMO, entrevista, jan. 2020).

Ao analisar o conteúdo da mensagem expressa pela liderança da comunidade, identifica-se como se dão as mudanças de nomes de um rio, até que se chegue ao atual nome dado não somente ao rio, mas ao município como um todo. Desse modo, a atribuição nominal dada ao

¹³ Ver informações em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/o-município/história>. Acesso em: 12 jan. 2020.

rio Igarapé Miri, em um momento histórico posterior, tornou-se uma denominação inferida da abrangência municipal. Com isso, mais do que averiguação de atribuições nominais, a narrativa do participante da pesquisa emite conhecimento de mundo exposto por uma liderança ribeirinha acerca do rio que impedia a passagem de embarcações de maior porte. A expressão “agora tudo está mudado” não é somente o complemento de uma frase, mas representa “um olhar de quem percebe, e sofre com as mudanças naturais e as decorrentes das transformações humanas” (PINHEIRO; BORGES, 2020, p. 561). O pensamento da liderança se relaciona com os vestígios históricos do município no site da prefeitura, que retrata sobre as escavações para abertura do canal em dois importantes rios que inter cruzam o município, a saber:

Em 1810, [...] existia no rio Igarapé-Miri uma fazenda agrícola pertencente a Sebastião Freire da Fonseca, mais conhecido por Carambolas [...]. idealizador da escavação do Canal, para substituir o obstruído Furo Velho, havendo ele mesmo escolhido o traçado em linha reta entre os rios Igarapé-Miri e Mojú. [...] No ano de 1821 Carambolas começou os serviços de escavações que se prolongaram por longos meses. Os trabalhos foram iniciados a partir do rio Igarapé-Miri, no dia 21 de maio de 1821, e somente quando já faltavam pouco mais de cem metros, no dia 7 de agosto de 1822, é que começaram as escavações a partir do lado da margem do rio Mojú. (PREFEITURA DE IGARAPÉ-MIRI, 2020).

As evidências informam datas, nomes dos idealizadores das escavações do rio, que tinha um canal fechado pela vegetação. Na largura, dava apenas para passar uma canoa pequena – canoa, aqui, pode se referir às canoas a vela, período em que havia poucas ou nenhuma embarcação motorizada, como se observa no contexto atual, das embarcações que trafegam o rio. Nota-se que os dados contidos no site não deixam claro a origem das fontes, mas revelam como se procedem os acontecimentos que levam para transformação da natureza hídrica, desde meados do século XVIII, ocasionando alterações no fluxo natural do rio.

Frente às transformações ocasionadas pelo homem, o rio Igarapé-Miri sobrevive às mudanças históricas e ambientais provocadas pela natureza e pelos seres humanos por séculos. O rio como lugar abriga povos diversos às margens direita e esquerda, de modo que, atualmente, existem residências, comércios, igrejas, escolas com construções de madeira e de alvenaria. A locomoção das pessoas se dá através de algum tipo de transporte fluvial. O rio funciona como se fosse uma extensão da casa – o quintal –, pois, nele, pescam peixes diversos, camarão para alimentação, circulam pessoas, mercadorias, produções ribeirinhas etc.

Quanto à vegetação, mais do que uma representação da beleza ribeirinha, ela agrega sentido e significado à cultura que se utiliza destes para produção de utensílios de uso doméstico e para colheita da produção dos frutos da terra – com a produção de paneiros, peneira, cacuri,

tipiti, abano, balaio, matapi¹⁴ etc. Destina-se para uso da alimentação através de plantas frutíferas, tais como: cacau, banana, abacaxi e, especialmente, o açaí, usados para garantir alimentação e renda.

Muitas palavras utilizadas são referenciais substanciais da cultura ribeirinha e caracterizam expressões de saberes e conhecimentos próprios deste ambiente. Eles criam e recriam formas de comunicação que expressam sintonia com a realidade em que vivem, trabalham e se relacionam. Para Vygotski (2005, p. 150), “[...] uma palavra sem significado é um som vazio; o significado portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. Cada expressão representa uma coisa, um objeto que transpassa uma representação de mundo. Conforme Freire (2006), a palavra como reflexo da linguagem resulta da apropriação desta para se comunicar e emitir saberes e conhecimentos de uma cultura. Ainda segundo o autor:

Comecemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele ao alcançar tais níveis se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. (FREIRE, 2006, p. 39).

A capacidade humana de refletir sobre si e suas atividades o faz perceber sujeitos sociais no mundo e com o mundo. Um mundo que se constitui de águas, terra e floresta em seu entrono. Um mundo rodeado por águas do rio, por onde passam transportes barulhentos, cercado por matas, bichos etc. Um mundo formado por gente, gente que guarda, na memória, retratos de sua história. Histórias de vida, narradas a partir das experiências e vivências no território. Nele, constroem-se os saberes variados das cores, do cheiro que invade o ser humano, “seja pelos órgãos dos sentidos ou por outras capacidades perceptivas daqueles que vivem, trabalham e sentem a Amazônia como um pedacinho de si mesmo” (PINHEIRO; BORGES, 2020, p. 562). Nessa perspectiva, afirma-se, em concordância com Almeida (2010), que o Pará compõe um mundo onde se concentram inúmeras Amazônias.

Nestas Amazônias, registra-se a presença humana de quem produz cultura, história, política, educação e uma economia local, que se entrelaçam com as dos municípios, estados, das regiões e do mundo. Isso porque vivemos em um mundo em que tudo que nele existe e se relaciona de alguma forma, não pode ser diferente com a cultura camponesa. Os camponeses exprimem suas vozes, falam sobre suas experiências no trabalho com a terra, seja em área da

¹⁴ Todos os utensílios são de uso doméstico ou como ferramentas de trabalho. (NASCIMENTO, 2017).

agricultura ou de várzea; suas narrativas revelam sua visão de mundo e de trabalho, conforme expressam nas narrativas abaixo:

O trabalho da roça é pesado dona, a gente trabalha de sol a sol, na plantação de mandioca para fazer a farinha, no plantio de cacau, arroz e outras plantações que alimentam o país e gente é desvalorizado esquecido, é abandonado, como gente sem direito. (DC, abr. 2019).

A gente acorda muito cedo na época da safra do açaí, para ir para o mato apanhar açaí. É trabalhoso o serviço, e no mato agora dá muito carapanã, é um desassossego a apanha do açaí e quem dá o preço do açaí, é o comprador, é o preço que está no dia. (DC, set. 2019).

Os discursos foram emitidos por sujeitos pertencentes ao território da agricultura familiar e ao contexto social ribeirinho. No conteúdo dessas ideias, identifica-se que os trabalhadores narram sobre o que fazem em seus territórios, dentre os quais, aparecem: o plantio de diversos produtos, como mandioca, cacau, arroz, açaí e outros. Ademais, eles falam da labuta diária na terra para garantir o sustento de sua família e contribuir para que mais alimentos cheguem à mesa do povo brasileiro; porém, lamentavelmente, notam que o resultado de seu trabalho não é valorizado, pois são esquecidos mediante as políticas de direito, e, na maioria dos casos, quem define o preço de seus produtos são aqueles que compram. Isso é provocado pela exploração econômica ocasionada pelo barateamento de seus produtos, além de viverem em uma situação social crítica devido à ausência de importantes políticas públicas.

Os camponeses, como sujeitos sociais, inserem-se em diferentes territórios rurais do Brasil e a principal característica de sua produção é a agricultura familiar. (FERNANDES, 2017). Essa é uma atividade camponesa tanto dos agricultores quanto dos ribeirinhos. Isso é evidente nas expressões expostas por camponeses da área da agricultura familiar, bem como pelos camponeses residentes às margens das águas de rios paraenses. Observam-se, assim, grupos diferentes de camponeses; cada um, em suas especificidades de vida, trabalho e produção. Eles vivenciam desafios diferentes na comercialização de seus produtos, que incorporam a prática da agricultura e a prática do direito.

A prática do direito, em sua maioria, está relacionada ao abandono de um conjunto de políticas públicas que foram garantidas na Constituição de 1988 para o povo brasileiro, que, raramente, chegam aos seus territórios. Em sua maioria, quando conseguem a materialização de uma política, ocorre de forma precarizada, ou a ausência de direitos essenciais impulsiona os sujeitos sociais do campo, em seus diferentes territórios, a se organizarem em movimentos sociais e populares, a fim de exigirem melhores investimentos de políticas para seus espaços.

O fato se explica porque, por meio das organizações políticas, os sujeitos sociais integrantes destes territórios, que, de alguma forma, participam das lutas, formam-se através delas. O pensamento corrobora a ideia de “que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde à criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 1999, p. 17).

Duarte Junior (2008, p. 22) descreve “que o mundo é o que pode ser dito. O mundo, é um conjunto ordenado de tudo aquilo que tem nome. As coisas existem para mim, através da denominação que lhes empresto”. Assim, pode-se dizer que os camponeses têm o seu mundo. Nele, nominaram as coisas, os objetos, seus produtos e construíram as narrativas locais. No entanto, suas narrativas foram por muito tempo silenciadas, estereotipadas, e ainda são, quando se identificam, no contexto atual destes territórios, situações de abandono infraestrutural no campo das políticas públicas, em diferentes setores, quais sejam: saúde, educação, pavimentação e conservação de estradas para melhorar a escoação da produção, energia elétrica, água potável, instalações sanitárias, dentre outros.

Nesse sentido, suas vozes se fazem ecoar como expressões de reconhecimento de um território marcado por uma biodiversidade natural, que precisa ser repensado enquanto espaço de vida e trabalho com culturas diversas, às vezes com pluralidades linguísticas (os povos indígenas), de populações tradicionais, um contexto marcado por uma riqueza de vocabulários que representam a vida e a cultura de um povo. O território contempla diferentes sujeitos que vivem da labuta do campo, mas manifestam sua maneira de pensar, de construir conhecimentos e tecnologias para garantir a vida, a continuidade de seus territórios e enfrentar manifestações de disputas e conflitos com as ideologias da classe dominante, que se apropriam dos territórios para grandes investimentos capitalistas.

As narrativas dos camponeses situados na Amazônia paraense revelam que seus territórios estiveram na agenda do esquecimento das políticas públicas, uma vez que ou esse atendimento é tardio ou, quando essas atividades governamentais são implementadas, em parte, são precarizadas. Um participante da pesquisa narra sobre as dificuldades de seus territórios quanto às políticas públicas quando assim se expressa:

Nós fomos largados pelos governos deste município. Nossas estradas são ruins como você está vendo, essas ladeiras eram muito ruins para transitar no inverno. Agora que melhorou um pouco. Carro e moto tinham dificuldade de subir, de descer. Estavam muito lisa e iam piorar com os transportes de construção do linhão. A gente se reuniu e decidiu impedir a construção do linhão, enquanto não fosse arrumado a estrada e fizessem o piçarramento das ladeiras. (JOSEFINA, entrevista, maio 2019).

A fala reforça uma ideia mencionada anteriormente no texto a respeito do linhão de energia da hidrelétrica, além de esboçar uma visão política consciente de sujeitos de direito que se percebe em um contexto de abandono das políticas de direito. Essa situação de abandono os leva não à inércia, à imobilidade, mas, ao contrário, os impulsiona para o âmbito da luta, das reivindicações, provocando, por exemplo, a paralização dos serviços da empresa de construção do linhão da hidrelétrica de Belo Monte, que utilizam as estradas e até pioram, mas nada faziam. Isso é uma forma de ver o mundo pela ótica do abandono, da ausência de políticas de direitos, mas pelo olhar da luta por melhores condições de estradas.

Argumenta Duarte Junior (2008, p. 26): “nossa percepção de mundo é fundamentalmente derivada da linguagem que empregamos. E esta linguagem está dialeticamente ligada as condições materiais da nossa existência”. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), corrobora o pensamento de Marx quando defende que a sociedade na qual vivemos se constitui por uma sociedade capitalista, que se organiza por duas instâncias, grupos ou classes sociais; a burguesa e os trabalhadores. Os debates e estudos de diversos teóricos trazem a afirmação de que a burguesia pertence ao grupo dominante da sociedade por deter os meios de produção ou as maiores e melhores condições de investimentos financeiros, tornam-se detentores do poder, manipuladores de uma ordem que determina a vida da classe trabalhadora de antes e de agora.

Na tese, destaca-se o reconhecimento dos aportes de configuração histórica associada à relação de aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Porém, não se pode perder de vista o horizonte que privilegia a capacidade de escuta, das vozes silenciadas, das palavras expressas pelos sujeitos sociais do campo. O entendimento nos permite visualizar “o que torna o homem humano é, básica e decisivamente, a palavra, a linguagem” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 18), como elementos fundamentais para formação de uma consciência de si, no mundo com o mundo e com os outros.

A consciência de si se permite visualizar não pela ótica individualista do eu no mundo, mas do eu com os outros no mundo. Isso propicia olhar o mundo destes municípios para compreender como se encontra o universo destes territórios em aspectos que possibilitam entender a situação da população, conforme representa os dados do quadro 9.

Quadro 9 – Situação sociopopulacional dos municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri

Municípios	Pacajá	Anapu	Igarapé Miri
Área	11880,03 km ²	11950,04 km ²	1822,15 km ²
População total - Censo 2010	39.979 hab.	20.543 hab.	58.077 hab.
População urbana – 2010	13.752	9.840	26.209
População rural – 2010	26.300	10.653	31.814
IDHM 2010	0,515	0,548	0,547
Faixa do IDHM	Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599)		
Microrregião	Altamira	Altamira	Cametá
Mesorregião	Sudoeste do Pará	Sudoeste do Pará	Nordeste Paraense
Ano de Instalação	1989	1997	1930

Fonte: Organizado pela autora a partir de referenciais expostos no Atlas de Desenvolvimento do Brasil (2010)¹⁵.

Os municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri foram instalados em períodos anuais diferentes. Desse modo, observa-se que Igarapé Miri, situado no nordeste paraense, é mais antigo do que os demais que se localizam no sudoeste do estado. De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (2010), a área territorial é variante, pois os 11880,03 km² pertencem a Pacajá, 11950,04 km² são de Anapu e 1822,15 km² são de Igarapé Miri. Quanto ao perfil populacional, Pacajá conta com uma população de 39.979 habitantes, Anapu de 20.543 e Igarapé Miri de 58.077, que, ao subdividir entre população urbana e rural, identifica-se que Pacajá detém 13.752 na área urbana, enquanto nas áreas rurais constavam 26.300 habitantes. Já Anapu possui uma população de 9.840 habitantes no meio urbana e 10.653, no espaço rural; enquanto Igarapé Miri contém 26.209 habitantes no meio urbano e 31.814, no ambiente rural.

Os dados censitários do referido período revelam que um percentual de 34% da população de Pacajá compunha o coletivo da população urbana e 66% da área rural. Anapu agrega 48% da população urbana e o equivalente a 52% no contexto rural. Desse modo, Igarapé Miri apresenta 45% de seus habitantes residindo na área urbana e o correspondente a 55% no espaço rural. Com tais representações numéricas, constata-se, pelos dados obtidos, que o quantitativo populacional mais elevado se localiza nos territórios rurais dos municípios mencionados.

No que se referem às informações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Pacajá aparece com 0,515, Anapu com 0,548 e Igarapé Miri com 0,547. As faixas proporcionais

¹⁵ Disponíveis em:

http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pacaja_pa; http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/anapu_pa; http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/igarape-miri_pa; e <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pa>. Acesso em: 07 set. 2020.

a estes valores demonstram que estes municípios se encontram em um quadro de desenvolvimento humano baixo. Conforme elucidações do Atlas (2010), os fatores de referência para avaliar o IDHM de um município são: longevidade, seguida da renda e do índice educacional. A discussão revela que os territórios das águas e da agricultura familiar, embora tenham obtido um crescimento no IDHM, não têm sido suficientes para elevar a qualidade de vida da população dos municípios, particularmente, das populações camponeses, como se apresenta a constituição histórico-sociocultural específica dos territórios das águas e da agricultura familiar.

3.2 Os territórios das águas e da agricultura familiar onde se desenvolve o estudo

A ciência afirma que a maior parte do planeta terra é constituído por águas: “águas navegáveis, salgadas, doces, mar, rios, lagoas, igarapés, lagoas, cachoeiras” (MORAES, 2017, 14). Neste cenário, constituem-se relações entre homens e natureza, que, desde os primórdios, necessitam de água e alimentos para matar sede e a fome. Com a invenção da agricultura, ocupam territórios diversos no planeta. Neste caso, destacam-se os territórios ocupados por ribeirinhos e os da agricultura familiar, por onde se envolve a educação dos anos finais do ensino fundamental, que se procede com a exposição de informações do território da agricultura familiar para, em seguida, tratar sobre o das águas. O itinerário da escrita é a realidade camponesa de Mandacuarí, pertencente ao município de Pacajá e Catimbaua, uma localidade ribeirinha do município de Igarapé Miri.

3.2.1 História de Mandacuarí

Quanto à história de Mandacuarí, existe um registro escrito, em 2014, por uma professora da escola, Geane Ferreira da Silva, intitulado “Monografia da Comunidade Mandacuarí”. No documento, registra-se que essa localidade “se limita com o rio Anapu, terras do fazendeiro Antônio – gaúcho – o assentamento Efraim e a comunidade Piraciquara” (SILVA, 2014, s.p.). Segundo os registros mencionados, a superfície geográfica dos terrenos é irregular, com baixa e alta elevação territorial. O acesso à comunidade se dá através de transportes rodoviários e fluviais pelo Rio Anapu, e, embora fique nas proximidades desse rio, viajar da comunidade para cidade, ou vice-versa, pela via fluvial, ocorre com menor frequência.

Para chegar à comunidade pela via terrestre, é necessário entrar na vicinal “Três Barracas” e nela transitar para, em seguida, entrar na vicinal Mandacuarí. Toda estrada de acesso à comunidade é de chão, com diversas curvas e ladeiras de altas elevações. É um território marcado por fortes transformações humanas, resultantes de desmatamentos intensos, às vezes, de toda área vegetal original, onde se observa terrenos com plantações diversificadas, mas, ao mesmo tempo, há áreas totalmente desmatadas para plantio de capim para criação bovina. “No seu horizonte há presença sempre de alguma mata, seja floresta, seja juquira, com vincos ao longo da vicinal que se abrem à imensas fazendas para gado, com morros nus, em seguida voltando a aparecer a juquira e a mata” (PANTOJA, 2018, p. 50).

A extensão territorial de Mandacuarí é formada por diversas glebas; cada gleba corresponde ao quantitativo de seiscentos alqueires de terra. Toda a extensão territorial era domínio de dois latifundiários. Um estava de posse de sete glebas e o outro, com uma média de trezentos e sessenta alqueires de terras. A partir de 2002, famílias camponesas sem-terra reuniram-se para debater sobre estas glebas de terras, e, após diversas reuniões, avaliaram sua situação e das áreas sem produção, e decidiram **ocupar**¹⁶ estas propriedades. Inicialmente, optaram pelo território que compõe as primeiras sete glebas desta vicinal. Posteriormente, outro grupo ocupou a outra área de terras. Desse modo, o processo de ocupação desses territórios se deu em dois importantes momentos, denominados, respectivamente, de “Primeira ocupação camponesa da Vicinal Mandacuarí I” e “Segunda ocupação camponesa da Vicinal Mandacuarí II”.

¹⁶ Os camponeses que se apropriaram das terras na vicinal Mandacuarí empregam o termo “invadir” e não “ocupar”. “Invadir” significa: entrar violentamente em; conquistar, ocupar, invadir um país. Estender em várias direções; espalhar-se: a multidão invadiu as ruas. Dominar por completo; apoderar-se de: os mosquitos invadiram a casa. [Figurado]. Ter poder ou domínio sobre; avassalar: invadir a mente de ideias ruins. Etimologia (origem da palavra *invadir*). Do latim *invadere*. (DICIONÁRIO ONLINE EM PORTUGUÊS. Disponível no site: <https://www.dicio.com.br/invadir/>. Acesso em: 16 dez. 2019). Decidi empregar o termo “ocupar” não somente por fazer parte do significado da palavra “invadir” no dicionário. O termo tem um significado relevante para os movimentos sociais de luta pela terra, pois, como bem retrata Fernandes (2001, p. 1), “no Brasil, a ocupação tornou-se uma importante forma de acesso à terra. Nas últimas décadas, ocupar latifúndios tem sido a principal ação da luta pela terra. Por meio das ocupações, os sem-terra especializam a luta, conquistando a terra e territorializando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST”. Em outro momento, externa o autor: “a ocupação é conhecimento construído nas experiências de luta popular contra o poder hegemônico do capital. É um processo socioespacial e político complexo desenvolvido como forma de resistência do campesinato, para sua recriação e criação. A ocupação desenvolve-se nos processos de espacialização e territorialização, quando são criadas e recriadas as experiências de resistência dos sem-terra” (FERNANDES, 2001, p. 3).

3.2.2 Primeira ocupação camponesa da Vicinal Mandacuarí I

A primeira fase de ocupação de Mandacuarí acontece no final de 2002, no latifúndio constituído por mais de sete glebas. A ocupação se dá por agricultores sem-terra em condições de muita pobreza. Antes e durante a ocupação, eles reuniram por diversas vezes para organizar a ocupação que gerou conflito de terra entre o fazendeiro e os camponeses. Segundo um dos participantes da pesquisa, “essas glebas de terras estavam em desuso, sobre o domínio de um latifundiário sem documentações definitivas” (RAIMUNDO, entrevista, abr. 2019). Na opinião de Clarice Santos (2016, p. 40), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) retoma a luta pela terra, barrada violentamente durante a ditadura militar, e procura acionar famílias sem-terra para se articularem e se organizarem em todo país, a fim de ocuparem os latifúndios improdutivos, com a intencionalidade de provocar o governo brasileiro a tomar iniciativas de reforma agrária.

O INCRA “é o órgão responsável pela discriminação e arrecadação de terras devolutas federais, isto é, terras públicas sem destinação pelo poder público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse” (BRASIL, 2019). A respeito do órgão responsável pela reforma agrária, Bergamasco e Norder (1996, p. 74) explicam que “o INCRA tem atuado a reboque do movimento organizado dos trabalhadores sem-terra, de seus acampamentos e ocupações”. Esse fato é perceptível quando se observa, nos dados coletados, a coragem dos camponeses para enfrentar o conflito, ocasionado pela ocupação das primeiras glebas de terras da vicinal Mandacuarí, e ainda ter que reunir por diversas vezes com o INCRA, que nada fez para que acontecesse o processo tão esperado de reforma agrária desse primeiro território, denominado aqui de Mandacuarí I.

O termo “ocupar” significa, na visão de Bueno (1996, p. 464), “[...] tomar posse de; estar na posse de; habitar; [...] ter direito a”. Existem autores que conceituam a palavra “ocupação” adentrando a outros aspectos de análises e interpretações. Fernandes (1998, p. 25-33), por sua vez, interpreta que:

A ocupação é uma ação que inaugura uma dimensão do espaço de socialização política: o espaço de luta de resistência. Esse espaço construído pelos trabalhadores é o lugar da experiência e da formação do Movimento. A ocupação é movimento. Nela, fazem-se novos sujeitos. A cada realização de uma nova ocupação de terra cria-se uma fonte geradora de experiências, que suscitará novos sujeitos, que não existiriam sem essa ação. A ocupação é a condição de existência desses sujeitos. Ao conceber a ocupação como fato, esses sujeitos recriam continuamente a sua história. Não a conceber é não ser concebido. Com a ocupação, cria-se a condição nova para o enfrentamento. Na realização da ocupação, os sem-terra sem, ainda, conquistarem a terra, conquistam o fato: a possibilidade da negociação.

Caldart também expressa opinião conceitual do termo “ocupar”. Na sua concepção:

A ação de ocupar uma terra representa, para o trabalhador ou trabalhadora que não tem terra, o momento da reação contra essa condição social e a sua saída do anonimato. De um dia para o outro passa a ter um segundo nome próprio, *sem-terra*, pelo qual certamente será chamado com mais frequência do que pelo primeiro. Se fosse uma reação individual, isolada, seria tratado como um criminoso. Como se trata de uma reação coletiva, organizada, exige que a sociedade tome uma posição. (CALDART, 2004, p. 167).

A conceituação de Bueno se refere ao significado da palavra no dicionário. As conceituações de Fernandes e Caldart se estendem para além da terminologia da palavra, pois avança para dimensão política, social, cultural e geográfica no sentido de qualificar uma postura de oposição ao pensamento capitalista, o qual faz circular, na sociedade brasileira, outra palavra, como referência a essa situação quando emprega a palavra invasão.

Fernandes associa a ocupação a uma necessidade emergente que surge de uma realidade concreta, de famílias trabalhadoras empobrecidas pelo sistema capitalista, que procuram descortinar a situação provocando o estado a tomar uma alternativa, já que não resolve o processo de reforma agrária no país. Com isso, a força dos trabalhadores organizados os mobiliza para o campo da resistência, pois, enquanto poucos possuem muitas terras, uma grande massa de famílias pobres na sociedade brasileira nada possuem para garantia do seu sustento, ou o direito à moradia. Nesse sentido:

A ocupação é, então, parte de um movimento de resistência a esses processos, na defesa dos interesses dos trabalhadores, que é a desapropriação do latifúndio, o assentamento das famílias, a produção e reprodução do trabalho familiar, a cooperação, a criação de políticas agrícolas voltadas para o desenvolvimento da agricultura camponesa, a geração de políticas públicas destinadas aos direitos básicos da cidadania. (FERNANDES, 2001, p. 3).

Um movimento de resistência se instala em Mandacuarí. O território ocupado pelos camponeses esteve, anteriormente, de posse de um grande latifundiário nordestino, com diversas outras fazendas espalhadas no estado do Pará sem títulos definitivos, motivo pelo qual três propriedades foram ocupadas quase ao mesmo tempo, no estado Pará. Explica um morador que a ocupação em Mandacuarí ocorreu no final de 2002 para 2003, por trezentas e vinte famílias *sem-terra*. Após a ocupação das terras, sucedeu-se a demarcação das glebas com os loteamentos das terras de vinte alqueires, distribuídos por famílias. (RAIMUNDO, entrevista, abr. 2019).

A situação gera conflito de terra, contudo, a questão se encontra na justiça e até o momento da pesquisa (2019), o INCRA, responsável pela demarcação de terras no país, nada resolve em relação ao assentamento das famílias que, atualmente, encontram-se na área ocupada. De acordo com informações do entrevistado, todas as terras de ocupação da primeira fase correspondem a “sete glebas e seiscentos alqueires” (RAIMUNDO, entrevista, abr. 2019).

O conflito se instala com a ocupação, mas não ocorreu violência ou mortes, teve acompanhamento do INCRA. Todavia, intriga-nos saber e observar que, embora o fazendeiro tenha vindo a óbito, existe um clima de receio, medo e desconfiança por parte dos camponeses, por ele ter descendentes e, em algum momento, a justiça tomar alguma decisão contrária às perspectivas daqueles.

Devido a essas situações, manter viva a organização e participar de movimentos religiosos – como, por exemplo, as reuniões das CEBs –, sociais e populares do campo podem ser uma estratégia para fortalecer os camponeses e suas lutas. No entanto, isso tudo é muito complexo, pois existem diversos desafios a serem vivenciados ao se adquirir um pedaço de terra para viver e trabalhar. Um especialmente se refere aos recursos financeiros para se manter na terra enquanto aguarda a produção da lavoura prosperar. A escassez dos recursos financeiros para garantir a alimentação e outras necessidades básicas leva os camponeses ao endividamento com os comerciantes locais, desmobiliza a organização dos camponeses, provoca saídas de suas propriedades em busca de trabalho renumerado em outros espaços, além de inviabilizar a permanência na terra.

A privação financeira inviabiliza investimento na produção, na moradia, e pior fica quando o estado nega o acesso a outras políticas públicas, tais como: saúde, educação, estradas pavimentadas para escoamento da produção, energia elétrica, água potável, sanitários, dentre outras, acirraram no processo do êxodo rural, principalmente nos municípios às margens da Rodovia Transamazônica, território de migrantes com muitas perdas de direitos básicos e dignidade.

Nesse perímetro geográfico paraense, há uma população mesclada por nativos indígenas e migrantes de todo Brasil, e boa parte dos migrantes não consegue ficar em um local por muito tempo, posto que ter uma terra para morar não significa garantia de sobrevivência. Para se ter uma área produzindo, requer trabalho, dinheiro, tempo de espera. A fome e outras necessidades básicas do ser humano, associadas à ausência de recursos financeiros para se manter em uma pequena propriedade, são os principais elementos responsáveis pelo processo da migração. Como observa Pantoja (2018, p. 120),

Nesse cruzamento, deslocamento de gentes, estrada, floresta e peso estrutural do “Mundo do Sistema” (HABERMAS, 2012) se dá sedimentação, nunca acabada, de uma cultura de trânsito e pausa. Contexto significativo de trânsito porque formado por migrantes, muitos com o sonho despedaçado de uma nova terra, tendo que abrir a mata “na picada” e se deslocar constantemente entre vicinais, acampamentos mantidos pelo INCRA e disputas pela terra.

Nesse caso, Pantoja se refere ao processo de colonização da Transamazônica que perdura no contexto atual; encontram-se em trânsito os migrantes, seus sonhos arruinados na luta por terras. Ver aquilo que imaginava ser uma perspectiva de vida melhor arruinado não é fácil; isso pode ter influenciado no processo de migração das famílias que entraram para ocupar esse território. As terras da Mandacuarí I continuam ocupadas por outros camponeses, pois, gradativamente, os camponeses ocupantes iniciais venderam suas propriedades, já que, atualmente, existem pouco mais de duzentas e cinquenta famílias; muitas delas, desconhecem a história de luta das famílias iniciantes do processo de ocupação e povoamento territorial.

Para garantir respaldo institucional desde a ocupação, os camponeses se organizam em uma associação de moradores para lutar e reivindicar, junto às instituições governamentais, políticas públicas de direito ao atendimento dos moradores locais. Lutar por políticas é relevante, devido ao fluxo populacional ser mais elevado. Em territórios camponeses, a concentração de terra é menor, entretanto, a população é maior. Com isso, logo começam a pensar e se articular para terem políticas de melhoria para os moradores das propriedades camponesas. Os saberes dos camponeses se estendem para além da manipulação da terra.

O início de uma ocupação é muito complexo, e a ausência de estradas inviabiliza circulação das pessoas, dos produtos, veículos etc. A circulação das pessoas de um lugar para outro se efetuava por caminhos estreitos, que mal dava para andar a pé ou puxado por um animal. Para seu Raimundo (2019), trata-se de uma “vereda por onde as pessoas passam, e o INCRA não ajudava em nada”. “Vereda” é uma expressão linguística empregada pela cultura popular destes sujeitos e significa um caminho construído a punho pelos camponeses que organizam e constroem seus mapas nas florestas. Outras denominações sobre esta palavra aparecem nos estudos de Pantoja quando relata:

Varetinha, Vareta, Vicinal, Varadouro. Há toda uma história dos caminhos não narrativos, apenas murmurados na Amazônia. Esse caminho ao mesmo tempo que interioriza e se perde, cria um exterior muito próprio, jamais auto contido, sempre varando, vicinalização é a geohistória não contada da Transamazônica, emergente nos desenhos e mapas mentais como essencial à compreensão dessa geograficidade performativa. (PANTOJA, 2018, p. 322).

Assim, os camponeses traçam seus mapas de acesso aos seus territórios, que, no primeiro momento, ocorreu por um caminho estreito feito pelos próprios camponeses. Para palavra “caminho” o senhor Raimundo (2019) denominou de “vereda”. Os estudos de Pantoja (2018), atribuiu a mesma palavra, os termos: “varetinha”, “vareta”, palavras empregadas na linguagem cultural destes povos. Somente depois, outras estratégias de lutas e organização são planejadas para garantir o mapeamento das estradas e melhorar o acesso aos territórios de ocupação.

Em conversa informal, uma pessoa da primeira ocupação de Mandacuarí relatou: “A gente ajeitou com os madeireiros, aí eles fizeram a estrada” (DC, abr./2019). Negociar com madeireiros a construção da estrada é uma estratégia arriscada. Medina (2004) alerta que, ao se realizar alianças com os madeireiros, pode acontecer aliciamento dos comunitários, especialmente das lideranças. Os líderes são o público-alvo de aliciamento dos madeireiros; a extração da madeira pode acontecer de forma lícita e ilícita. No entanto, devido à escassez desse produto, os madeireiros avaliam as condições e negociam com os comunitários, como o exposto por Medina (2004, p. 314):

O contato com os madeireiros, pode-se verificar a dependência mútua entre vendedores e compradores. Os comunitários dependem dos madeireiros para que sua madeira possua valor de troca, pois eles mesmos não podem extrair e vendê-la (uma vez que não possuem o maquinário e treinamento necessários). Por sua vez, os madeireiros precisam da matéria prima, da força de trabalho da comunidade para ajudar na extração e de seu silêncio para garantir a extração da madeira ilegalmente.

A privação de políticas públicas, seja por parte do INCRA ou por parte de gestores municipais e estaduais para viabilizar o melhoramento das estradas em áreas de ocupação, encaminhou os camponeses para negociações com madeireiros. No entanto, este tipo de acordo se dá pelo processo de exploração dos agricultores e da flora local. Com a negligência do Estado, os agricultores resolvem o problema ao negociar parte da extração da madeira, e ao permitir a entrada e saída dos madeireiros na área de ocupação para comercialização de madeiras ambientalmente protegidas por lei, sem observar os cuidados ambientais em relação à floresta e aos devidos procedimentos legais.

Notoriamente, a ausência de políticas públicas para o território de ocupação enfraquece gradativamente o movimento, fragiliza as relações sociais e pode arruinar a confiança nas lideranças. Tais situações podem dificultar o acesso a outras políticas de direitos. Nas conversas informais, registradas no Diário de Campo, aparecem expressões de descréditos nas lideranças da associação em um espaço renovado pela biodiversidade e pelos sujeitos.

O movimento inicial de ocupação enfraqueceu, perdeu força e espaço. Perdem força de organizar-se entre seus pares, com o coletivo, acirram brigas, intrigas e desconfianças desnecessárias. Às vezes, prevalece a confiança em uma ou duas pessoas como salvadores da situação, em oposição à visão do coletivo. Embora isso seja comum nos relacionamentos humano, é relevante avaliar qual é o inimigo comum a todos, são outros que esperam que eles se afirmem na individualidade e não na coletividade. Os camponeses questionam e parecem não perceber nem desconfiar do porquê o INCRA não assentou essas famílias; não indagam por que outras tantas pessoas venderam suas terras e foram embora daquele espaço conquistado.

A desmobilização coletiva os leva à inércia, pois não pressionam mais o INCRA, desqualificam os que permanecem na associação, dividem-se em pensamento e ações desvirtuadas da visão coletiva. O fato é que, até o presente momento, embora o INCRA tenha realizado duas vitorias da área, lamentavelmente perfazem dezesseis anos sem a real concretização do processo de assentamento das famílias, mesmo existindo outras glebas não envolvidas em processo judicial. Na situação que se encontram, correm o risco de perder anos de trabalho e investimento na terra. De acordo com Bergamasco e Norder (1996, p. 74-75),

o poder judiciário local concede liminar de reintegração de posse aos fazendeiros. Para cumprir o mandado judicial de retirar os “invasores” da propriedade, muitas vezes a polícia conta com apoio dos jagunços contratados pelos fazendeiros. Havendo resistência dos sem-terra que são numerosos, se instala a guerrilha, a morte, a chacina.

Identifica-se, nesta primeira área de ocupação, que as famílias originais venderam suas terras para pessoas que desconhecem as raízes históricas das lutas por aquelas terras ou mesmo que vagamente tenham conhecimento do ocorrido, parecem não atribuir a menor importância ao fato. Com isso, atualmente, parte das áreas está completamente devastada. Isso é confirmado em conversa informal com uma pessoa quando se questiona sobre os tipos de plantações que são cultivadas em sua propriedade e a resposta flui de maneira que causa espanto e tristeza, ao escutar: “Aqui eu desmatei tudo, para plantar capim. Não deixei nada de reserva. Tudo é pasto, para criar gado. É isso que dá o dinheiro aqui” (DC, abr. 2019).

Como se observa nas frases acima, parte das terras ocupadas foi depois vendida para pessoas que não lutaram pelo território e, embora tenha conhecimento das leis ambientais, devastam toda a floresta para a plantação de capim, para criação bovina, e o que restou da primeira associação encontra-se em descrédito e desmobilizada (DC, abr. 2019), mas, ao mesmo tempo, antigos integrantes são instigados a pensar, rever seus posicionamentos e

posturas frente ao movimento que se organiza e se fortalece na segunda ocupação da Vicinal Mandacuarí II.

3.2.3 Segunda ocupação camponesa da Vicinal Mandacuarí II

O trecho de ocupação de Mandacuarí II surge em 2015, na mesma localidade, com uma nova ocupação de terras. Esse processo ocorre com quinze famílias. A ocupação não teve conflitos nem envolvimento com a justiça, pois quem estava usufruindo dessas terras decidiu, por pressão dos camponeses, dividir parte delas com as famílias, distribuindo áreas de cinco a sete alqueires por família, com a expedição de um documento de doação em cartório. No entanto, segundo informações dos moradores, a propriedade em posse do latifundiário também não estava com escrituração definitiva.

A ideia de dividir parte da propriedade com os ocupantes acabou por favorecer os agricultores ao assegurar a garantia de um pedaço de terra para trabalharem; e, especialmente, o latifundiário continuou com a maior área dessas terras. Tudo foi feito pacificamente, contudo, segundo camponeses, o latifundiário proferiu as seguintes orientações de advertência aos camponeses em relação aos seus 160 alqueires: “não quer ver nenhum dos que à propriedade “ele doou,” em seus pastos. Existem placas em suas terras, proibindo entrada para caça e pesca. Adverte que se algum fogo provocado pelos que receberam as “terras doadas” entrar em sua propriedade, estes serão punidos na justiça” (JOSÉ; FLORINDA, informação verbal, abr. 2019).

A fala expressa foi relatada em depoimentos por vários camponeses e seus filhos, uns entrevistados, outros não. A expressão exposta encaminha para raciocinar, interpretar esse pensamento como uma ameaça aos camponeses. Essa ameaça parece óbvia, não somente pelas palavras ditas, mas pelos gestos emitidos pelos camponeses quando relatam o ocorrido, pelo medo das placas espalhadas. Todos sabem sobre estas informações; uma das placas ficava nas proximidades da escola.

A pacificação entre ocupantes do latifúndio e o latifundiário tem um valor, um custo determinado por quem tem o poder de silenciá-los pela suposta caridade obtida, pela bondade do latifundiário. Esse é o preço dos que ocupam este novo território. A área “doada” era improdutiva e estava sob o domínio de uma única pessoa. Apesar dos desafios, a ocupação beneficiou um coletivo maior de trabalhadores, aumentou a população territorial e, cedo ou tarde, políticas públicas de direitos podem integrar-se ao território, como, por exemplo, o

assentamento das famílias através do INCRA, e outras desse processo decorrente ou a partir da organização dos camponeses. Na visão de Leite et al. (2004), as condições de melhoria infraestrutural para as áreas de ocupação se dão por meio dos projetos de assentamentos e resultam da interrelação entre Estado e assentados ou da própria organização dos camponeses. Corroborando esse pensamento, Bergamasco e Norder (1996, p. 10) acrescentam:

Assim, em diversos casos a conquista da terra, não significa que seus ocupantes passem a dispor da necessária infraestrutura social (saúde, educação, transporte, moradia) e produtiva (terras férteis, assistência técnica, eletrificação, apoio crédito e comercial) que leva ao sucesso dos assentamentos bem como de qualquer outro produtor rural.[...], após a conquista da terra, inicia-se uma nova luta, agora pela consolidação da posse da terra, pela obtenção de condições econômicas e sociais mais favoráveis ao estabelecimento destes trabalhadores rurais enquanto produtores agrícolas.

Tudo indica que a segunda fase de ocupação pode levar as famílias a um outro processo de consolidação das terras, posto que, ao escutar os camponeses, no diálogo entre a pesquisadora e os pesquisados, obtém-se um resultado diferente: a doação da área para as quinze famílias ocupantes, a organização e distribuição da área entre eles. Desse modo, cada família recebeu em média cinco a sete alqueires de terras para viver e trabalhar. Infelizmente, o Estado, até o presente momento, nada resolve em relação ao assentamento desses camponeses. Acerca disso, ressaltam Bergamasco e Norder (1996, p. 71):

‘ocupar’ as terras improdutivas é uma estratégia política dos sem-terra que se mobilizam para pressionar o governo para a concretização da reforma agrária no país, mas mesmo em casos como estes, a burocracia do INCRA inviabiliza os camponeses terem acesso a outras políticas de direito.

Na concepção dos autores, o termo “ocupação” possui significado que se fundamenta em questões políticas, jurídicas e éticas. Entretanto, existem duas versões dadas para este fato. Para os latifundiários e parte da mídia brasileira, essa atitude dos camponeses se caracteriza em “formação de quadrilha”; enquanto para os agricultores, ocupar territórios “vazios e improdutivos ou grilados” significa avanço no processo de “democratização do acesso à terra e combate a sua subutilização” (BERGAMASCO; NORDER, 1996, p. 77). Nota-se que a mídia brasileira incorpora interesses antagônicos aos dos camponeses. O maior problema são os conteúdos ideológicos propagados por parte dos mecanismos de comunicação de massa. “Trata-se dessas situações incredivelmente falsas, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual e as pessoas sejam

confrontadas com questões substantivas” (ADORNO, 2012, p. 84). Com se observa, a proliferação de conteúdos inautênticos divulgados pelos veículos midiáticos pode colocar em confronto determinadas situações e vir a gerar medo, conflito, violência ou morte. Nesse sentido, ao ocupar um latifúndio, os trabalhadores camponeses submetem-se a diferentes interpretações e, às vezes, à propagação de informações equivocadas sobre as verdadeiras intenções dos ocupantes.

A ocupação é uma ação que sofrerá enfrentamentos opostos, mas tem garantido a essa população um espaço para trabalhar e viver, precariamente ou não. Isso é notório em ambos os assentamentos. Há precariedade infraestrutural para a maioria das famílias, pois, apesar de possuírem terra para viver e trabalhar, as condições de moradia são precárias. Uma família não dispõe de acesso à energia elétrica, água potável, alimentos suficientes, acesso às instalações sanitárias para as necessidades fisiológicas, realizadas por muitos ao ar livre.

Em todo o território da Mandacuarí, não se dispõe de atendimento algum à saúde e ao lazer. Em caso de doenças ou de agravamento de enfermidades, os camponeses recorrem imediatamente ao município de Anapu, e com maior frequência ao município de Altamira, Belém e outros estados do país, devido ao município de Pacajá não dispor de recursos suficientemente necessários à qualidade de vida em relação ao atendimento à saúde de seus municípios.

Quanto à formação populacional, a comunidade Mandacuarí é constituída por agricultores que vivem economicamente da produção de arroz, milho, abóbora, macaxeira, pequenos animais (galinhas, patos, peru, picota, suínos) e a criação de animais de maior porte, que envolve principalmente a criação bovina. Possuem uma área média de seis a vinte cinco alqueires. Somente uma pessoa no primeiro trecho possui cento e vinte alqueires, mas não pode se configurar como grande proprietário, pois, segundo seu Raimundo, uma fazenda com uma gleba possui uma média de seiscentos alqueires.

A comunidade, por meio de suas organizações sociais, participa de várias reuniões para adquirir energia elétrica para a localidade. Para manter a estrada trafegável no período de inverno, diversas vezes, moradores bloquearam o acesso de veículos à estrada, com o intuito de pressionar a empresa responsável pelo linhão de energia oriundo da hidrelétrica de Belo Monte a empicarrarem ladeiras, trechos de atoleiros ou áreas escorregadias em decorrência do inverno. Em relação a essa situação, relata um entrevistado: “a gente só consegue as coisas para o campo dona, sob pressão. Estavam estragando nossas estradas com a construção do linhão. A gente tinha que fazer alguma coisa” (RAIMUNDO, entrevista, abr. 2019).

Os camponeses pressionam e conseguem negociar com a empresa para que realize o encascalhamento das ladeiras e de outros espaços danificados pelo tráfego de seus veículos em seus territórios no período do inverno. A pressão possibilita o encontro para o diálogo e encaminhamento de proposições, uma vez que, na interpretação de uma participante da pesquisa:

os políticos não estão nem aí com gente do campo. Eles entram pelas nossas estradas no inverno e no verão. Seus carros são traçados e nada impede trafegar. Nós é que temos que cuidar de nós mesmos e de nossas estradas. Porque nós precisamos dela todos os dias, senão concertar a gente vai escorregar e até rolar ladeiras abaixo escorregando de tão lisa que fica. (FLORINDA, entrevista, abr. 2019).

O pensamento de Florinda se relaciona com o de Arroyo (1999, p. 22) ao manifestar que a luta traçada pela organização social dos camponeses “representa uma nova consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura e à saúde”, e, obviamente, a melhores condições de estradas. A visão consciente associa-se à vivência nos territórios e, no caso, permite à entrevistada emitir críticas aos que são responsáveis pela implementação das políticas públicas para os territórios camponeses. Sua exposição exprime uma visão crítica da realidade social, que se intercala à realidade política. Uma concepção na qual a percepção ingênua não tem lugar, especialmente quando se trata da relação com os políticos, que, para muitos, tornaram-se pessoas de parca credibilidade. Nos enunciados de Freire (1987), ao afastar-se da realidade objetiva para problematizá-la, o sujeito social consegue descodificar criticamente o universo em que vive, adentra no movimento da conscientização, descobre-se como sujeito histórico, pensante, que se liberta do pensamento dominante para o advento de uma consciência crítica, da concepção de mundo, interposta pela visão ingênua.

Os políticos são eleitos pelo povo, mas, infelizmente, uns, depois de se encontrarem no poder, usufruem do cargo e, quando retornam aos territórios camponeses, não recordam dos compromissos acordados. Eles transitam sem a menor preocupação em melhorar a realidade social camponesa. Em vista disso, a senhora Florinda não só critica a postura dos políticos eleitos, mas segue com a discussão de que: “nós é que temos que cuidar de nós mesmos, e de nossas estradas. Porque nós precisamos dela todos os dias, senão concertar, a gente vai escorregar e até rolar ladeiras abaixo escorregando de tão lisa que fica”. Não dá para esperar que os políticos resolvam nossos problemas. Trata-se de um cuidar não individualista, mas um cuidar coletivo, cuidar daquilo que é um bem de todos. A estrada é um patrimônio de todos, não é um espaço de pertencimento individual. Além de coletivo, é necessário a todos. Segundo

Boof (1999, p. 12), “cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Essa dimensão coletiva acena para a ideia do não cair, rolar, escorregar, no sentido literal da palavra, mas, no sentido simbólico, pode emitir arguições e interpretações variadas. Para Paulo Freire (1987), a consciência produz um sujeito que consegue exatamente não só em dizer palavras, mas a elas associar símbolos. Simbolicamente, “não cair” pode remeter aos discursos proferidos no período eleitoral para ganhar o voto; uns prometem o que geralmente não conseguem assumir nem em parte, menos ainda na totalidade. Promessas não realizadas por parte daqueles que passam a representar o Estado podem significar desrespeito aos eleitores ou mesmo uma violência aos direitos dos camponeses, seja do território da agricultura familiar ou do território ribeirinho.

3.2.4 O território ribeirinho e a história de Catimbaua

O território das águas é um espaço por onde se movimentam os rios, lagos, igapós, igarapés e outros elementos hídricos da Amazônia paraense. Esses espaços são eminentemente povoados por diversos povos, entre estes, estão os que se identificam pelo pertencimento de ribeirinhos. “Os ribeirinhos da Amazônia são situados geralmente, sob três rubricas: caboclo, comunidade ou população tradicional e camponesa” (PERREIRA, 2007, p. 32).

Para Santos (2017, p. 53), os ribeirinhos pertencem a uma categoria social e se relacionam imensamente com “a hidrografia amazônica que tiveram (e ainda mantém) um importante papel no processo de ocupação desse espaço territorial brasileiro”, ou seja, os “ribeirinhos são as pessoas que moram próximas aos rios, que fazem parte principalmente do complexo hidrográfico, situado na região Norte do país” (VASCONCELOS, 2017, p. 23). Nesse contexto social, encontram-se os sujeitos de Catimbaua, em Igarapé Miri.

Catimbaua é uma comunidade ribeirinha localizada às margens do Rio Igarapé Miri. Essa nomeação do rio foi dada há quase (300) trezentos anos. No entanto, o rio já recebera outras denominações, tais como: “Rio Espera” e “Caminho de Canoa Pequena” (JOSIMO, entrevista, jan. 2020). A localidade esteve por muitos anos sobre o domínio de latifundiários, senhores dono de engenho, produtores da cana de açúcar. O plantio dessa cultura, nesta comunidade, ocorreu unicamente para a fabricação de cachaça com exploração dos trabalhadores.

De acordo com o informante da pesquisa, “se fosse nos dias de hoje, poderíamos chamar essa situação de trabalho escravo, pois os trabalhadores quando iam se acertar com o senhor de engenho nunca tinham saldo, ao contrário sempre tinham dívidas. Isso fez inclusive quem tinha terras entregar tudo para pagar contas” (JOSIMO, entrevista, jan. 2020). Várias famílias com pequenas propriedades, ao arrendar suas terras para o senhor de engenho, com divisão da produção em duas partes, na prestação de contas, estavam com saldo devedor por se abastecerem dos produtos da cantina, um tipo de comércio existente na época, provocando endividamento do trabalhador da cana de açúcar. Desse modo, uns contraíram “dívidas altas, perdiam suas terras e até as filhas eram negociadas como pagamento de dívidas” (JOSIMO, entrevista, jan. 2020). Esse fato não era diferente para os que exerciam o trabalho braçal, por exemplo, perdiam a liberdade, pois não podiam abandonar o serviço enquanto não finalizassem todo o pagamento da dívida. Um informante da pesquisa relata:

Eu trabalhei com um dos maiores engenheiros do nosso local. A cana de açúcar aqui, era para fazer cachaça. A gente trabalhava a semana toda, cortando cana, fazendo alambique e quando ia acertar as contas da semana, com o patrão, a gente estava devendo. Porque se pegava no comércio dele, tudo que precisava para se alimentar. O patrão não dava nada para os trabalhadores. Era só o serviço, e pronto. Aí, a gente ia ficando, porque não se livrava da dívida. Teve gente aqui, que tinha um pedacinho de terra e quando foi trabalhar com o engenheiro de cana de açúcar, perdeu tudo por causa de dívida. Era assim, a situação. (ANDRADE, informação verbal, ago. 2019).

Na primeira frase, percebe-se que o discurso de um trabalhador do engenho descreve detalhes de como os donos de engenho enriquecem e como os trabalhadores ficavam empobrecidos. Nos detalhes do texto, identifica-se a situação do trabalhador e do patrão. Um trabalha todos os dias, enquanto o outro fornece os produtos do comércio em alto custo, causa endividamento do empregado, que paga com seu trabalho, tão mal remunerado. Outro personagem aparece no enredo: quem tinha terra e foi trabalhar no engenho, perde tudo. As palavras expressas pelo trabalhador levam a interpretar que não se trata de um alienado, mas de um sujeito que tem consciência da exploração a que foi submetido no processo de transição do capitalismo industrial.

Prado Junior (1961) explica que a cachaça, ou aguardente, constitui um dos produtos derivados da cana de açúcar, consumido em alta escala no país, sendo, inclusive, exportado e não necessitava de instalações sofisticadas, ainda assim, muitos engenhos eram mantidos por escravos. No caso enunciado, indica uma referência ao trabalho escravo.

Os produtos comercializados em alto custo enriqueciam os latifundiários da cana de açúcar com a exploração dos trabalhadores na produção da cachaça, no cultivo do arroz e outros

produtos extraídos da terra. Esse domínio perdurou no local até aproximadamente a década de 1970/80, mas, com o avanço da indústria e das tecnologias de produção no sul do país, provocou o aumento da produção em maior escala, possibilitando o barateamento da cachaça, o que causou o fechamento dos engenhos no município. De acordo com o entrevistado:

Com o fechamento dos engenhos provocou êxodo rural em nosso município, pois muita gente sem trabalho e sem ter do que viver, foram migrando para cidade de Igarapé Miri ou para Belém. Ficaram sem alternativa. Isso causou um inchaço na nossa cidade e um desordenamento social e estrutural muito grande. Pois a cidade também não estava preparada para receber tanta gente. Aí quem foi ficando, foi ficando. Vivendo de outras culturas. (JOSIMO, entrevista, jan. 2020).

A entrevista apresenta pensamentos susceptíveis de análise e reflexão relevantes, tais como: “fechamento dos engenhos/êxodo rural/migrando/inchaço da nossa cidade/tanta gente”. São palavras que canalizam para a categoria temática “migração”, que, neste caso, efetiva-se do campo para cidade, causando problemas sociais provocados pelo latifúndio, que, como mencionado anteriormente, empobrecia os trabalhadores com endividamento, levando estes sujeitos à situação de risco durante e depois do fechamento do engenho. Esses fatos aparecem nas mensagens da entrevista como reflexo de um contexto histórico vivido pela comunidade, que, com a decadência dos engenhos, assola as desigualdades sociais. É a miséria demarcada pela escassez de trabalho. Sem acesso à terra e ao trabalho, muitos migram para a cidade em busca de alternativas, mas uns acabam por compor os bolsões de miséria dos pobres que vivem nas pequenas, médias e grandes cidades da região e do país.

Estudos explicitam que um dos fatores que demarcam o fim da base econômica da cana de açúcar foram as leis trabalhistas, criadas com o crescimento do processo de industrialização do país. Esse acontecimento redireciona o trabalho dos trabalhadores do campo, causando o desemprego e o êxodo rural nas áreas de engenho.

O relacionamento arcaico de trabalho, foi apontado como um dos principais motivos que contribuíram para o fim do ciclo açucareiro devido à consolidação das leis trabalhistas, o que provocou desemprego a muitos trabalhadores rurais e, como consequência, um elevado êxodo do campo para a sede do município e para a capital do Estado, Belém. (COELHO JÚNIOR; SILVA, 2018, p. 12).

Aos poucos, o grande latifúndio se divide em menores porções de terra, e foi todo vendido para os trabalhadores e outros interessados, de modo que, atualmente, as propriedades são de diversas famílias ribeirinhas. Umas são moradoras desses territórios desde a época em que trabalharam nos engenhos. Os novos proprietários exploraram as áreas para a coleta de

produtos nativos e para a comercialização de sementes, tais como: o ucuuaba, andiroba, cacau, castanha do Pará; e outros, como o leite de seringueira para a produção da borracha, o palmito do açai etc.

3.2.5 A formação política e organizacional da Comunidade Cristã de Catimbaua

Dada a decadência dos engenhos de cana de açúcar, em meados da década de 80, Catimbaua já vivencia forte experiência religiosa advinda das experiências com irmandades. A partir de 1975, insere-se em um novo momento religioso que eclodia no país com o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), um movimento da igreja católica sob influência da Teologia da Libertação, que, como descreve Melo (2011, p. 3):

A “nova forma de ser igreja” foi adotada por setores comprometidos com um maior engajamento pastoral e social e, principalmente, a partir da (TdL) Teologia da Libertação, que se configura como fundamento teórico das CEBs. A Igreja Católica começa a trabalhar fortemente na base, com o povo, especialmente o do campo.

A Prelazia de Cametá adota esse movimento religioso a partir de 1969 com a criação das Comunidades Cristãs (CCs). O trabalho desenvolvido junto às CCs segue a mesma objetivação de trabalho das CEBs no Brasil. A partir daquele período, a Prelazia de Cametá é responsável pela formação religiosa dos católicos dos municípios de: Igarapé Miri, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Baião, Breu Branco, Novo Repartimento, Pacajá, Tucuruí e Anapu. Eles fazem surgir as comunidades cristãs em diversos lugares rurais e urbanas de sua abrangência territorial, organizam-se em equipes pastorais prelatícias para desenvolver a formação dos leigos na área da saúde, da educação, da agricultura familiar etc. Com as equipes pastorais, elaboram planejamentos de formação de consciência para as lideranças comunitárias a partir da apropriação do método ver, julgar e agir em voga naquele período. Essa metodologia, empregada na formação dos leigos e religiosos, de modo geral, fundamentava-se no Movimento de Educação de Base (MEB), que se articula com o pensamento freiriano. Segundo o entrevistado:

Naquele tempo, nossas lideranças da comunidade iam para Cametá estudar no seminário. Lá eles passavam semanas, até um mês recebendo formação para trabalhar na comunidade. Quando vinham de lá, os animadores de comunidade e outros [...], reuniam a comunidade e passavam a formação para a gente ir se formando também. Foi essa formação que abriu nossos olhos e ouvidos para ver melhor a realidade, o

mundo e perceber o quanto a classe trabalhadora é explorada. Foi esse tipo de formação, que levou a lutarmos para tirar o nosso sindicato daqui de Igarapé Miri das mãos de quem não tinha compromisso com os trabalhadores rurais, nos motivou a nos organizarmos em associação, cooperativa. Daí escrevemos projetos, fomos atrás de recursos junto ao banco para financiar nossos projetos, o projeto mutirão para melhorar a vida do povo do nosso município. A gente estava acabando com os açaçais. Derrubava para tirar o palmito. A formação na área da agricultura, nos fez entender que para melhorar a vida do nosso povo era preciso mudar as práticas de exploração em nossas ilhas e no município como todo. Da associação se formou uma cooperativa, que foi crescendo no município, compramos uma terra onde funciona a Associação Mutirão que nos ajudou bastante a nos conscientizarmos e nos fez hoje, sermos o maior produtor de açafá do estado do Pará. (JOSIMO, entrevista, jan. 2020).

Ao observarmos a exposição da liderança, verifica-se o que significou a mudança de irmandade para a comunidade cristã. Nota-se, na explanação, que “o novo modo de ser igreja” favoreceu o processo de formação política e humana dos sujeitos sociais, que passam a reivindicar e lutar para ter acesso a diferentes políticas sociais. Não bastava pertencer somente a uma comunidade religiosa.

A organização dos ribeirinhos contempla a associação e a cooperativa, recorriam às instituições dos trabalhadores como sindicatos e colônias de pescadores para assumirem o papel de apoiar, defender e lutar pelo coletivo que daquela instituição participasse, de tal modo que, em todos os municípios pertencentes ao território da Prelazia de Cametá, estas instituições foram lideradas, posteriormente, por sujeitos comprometidos com a causa dos trabalhadores. Outros estudos elucidam essas questões ao explicarem que:

O processo de mudança em Igarapé-Miri iniciou em nível local a partir do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), com o auxílio de instituições de apoio e colaboradores, com destaque para a Igreja Católica, que ao final dos anos 80, após longo processo de discussão, iniciaram a construção de uma nova concepção de desenvolvimento local com características endógenas para o município, tendo como alicerce a questão vocacional e o potencial produtivo da terra, que consistia na recuperação das áreas de várzea devastadas pela ação predatória da extração do palmito. (COELHO JÚNIOR; SILVA, 2018, p. 13).

Muitas transformações se manifestam no cenário da Catimbaua, com isso, institucionaliza-se a organização dos ribeirinhos em forma de associativismo e cooperativismo. Esses fatores fizeram surgir pelo coletivo a Associação Mutirão. Em relação a essa organização, estudos sinalizam que sua criação se deu em 20 de maio de 1990, com atendimento a vários agricultores do município. Sua principal finalidade era “acessar linhas de créditos para financiar as Unidades Produtivas Familiares (UPF) de seus associados” (REIS et al., 2015, p. 134).

Os agricultores conseguiram acessar alguns financiamentos, mas, devido aos juros altos e à produção em baixa para comercialização, muitos contraíram endividamentos bancários. Isso

prossegue e, até meados de 2020, uns ribeirinhos do município encontram-se nessa situação. Um período depois, a associação consegue erguer-se com aprovação de um projeto financiado por uma entidade católica italiana – MANITESE. O recurso dela advém de fundos perdidos; não precisa, portanto, ser devolvido. Isso leva a associação a comprar um terreno, erguer construção própria e comprar os equipamentos necessários para produção do açaí e outros produtos da agricultura familiar. Conforme os autores:

Uma parte desses recursos foi utilizado para adquirirem uma propriedade coletiva, com 540 hectares, na qual implantaram os primeiros cultivos de açaí, e onde está sediada a Associação MUTIRÃO. Na época de implantação dos primeiros cultivos de açaí, a Associação MUTIRÃO chegou a ter 240 famílias no seu quadro social. Nesta área, realizam atividades de formação, além de se constituir como laboratório para testes de técnicas de manejo e arranjos diferenciados de plantio, para posteriormente serem replicados em suas UPF. Também há um Centro de Formação específico, intitulado Roberto Remigi. Neste Centro, há um depósito para o armazenamento da produção, uma Casa Familiar Rural, dormitórios e uma Casa para o Administrador Local. Além dessa infraestrutura, são disponibilizados barcos para transportar os associados até a sede da associação nos dias de mutirão e/ou atividades coletivas, assim como, para transportar a produção dos associados. (REIS et al., 2015, p. 137).

A partir do trabalho de base com as comunidades cristãs, os camponeses ribeirinhos se empoderaram de vários conhecimentos e passam a se organizar em associação, sindicato, colônia de pescadores e cooperativa para reivindicar acesso ao financiamento junto ao Banco da Amazônia (BASA), a fim de garantir energia elétrica, escola, além de participarem de diversas manifestações, como o Grito dos Excluídos¹⁷, Grito da terra Brasil¹⁸ e outros.

Economicamente, os ribeirinhos de Catimbaú vivem da produção do açaí, pesca artesanal, produção de utensílios (paneiros, matapi, tipiti etc.), criação de pequenos animais, a saber: porco, galinha, peru, patos, piscicultura e colheita de outros frutos e sementes advindos da floresta. O rio e a floresta são partes integrantes da vida e da cultura dos povos ribeirinhos. Como sujeitos pertencentes a este complexo hidrográfico da Amazônia, sistematicamente, as

¹⁷ Surgiu em 1994, na 2ª Semana Social Brasileira da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), inspirada na Campanha da Fraternidade de 1995, com o lema: “A fraternidade e os excluídos”. Entre as motivações que levaram à escolha do dia 7 de setembro para a realização do Grito dos/as Excluídos/as, está a de fazer um contraponto ao Grito da Independência. O primeiro Grito dos Excluídos/as foi realizado em 7 de setembro de 1995, tendo como lema “A vida em primeiro lugar”, e ecoou em 170 localidades. Disponível em: https://ab379310-7d1e-409c-b8d0-9794654f7e38.filesusr.com/ugd/a6a326_452ae2ada13d4f608e12f41e3c81bd76.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

¹⁸ O Grito da Terra Brasil é a principal ação de massa do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). É promovido pela CONTAG, pelas Federações dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e pelos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs). Disponível em: <http://fetase.org.br/mobilizacoes/grito-da-terra-brasil/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

principais atividades dessas populações se relacionam à “pesca, ao extrativismo vegetal e ao cultivo de pequenos roçados para própria subsistência” (VASCONCELOS, 2017, p. 22).

Culturalmente, os ribeirinhos são influenciados pela vida das águas, da floresta e, nestes espaços, são motivados a viver e trabalhar a partir da dialética constituída pelos seus territórios. O território das águas recebe influência das marés, que enchem e vazam todos os dias, e nele circula um quantitativo elevado de transportes fluviais, o que permite compreender o espaço do rio como se este fosse uma rua cidadina.

A cultura dos povos das águas influencia no modelo de construções dos territórios ribeirinhos. Em relação às construções desses povos, notam-se edificações às margens direita e esquerda do rio, onde se apresentam casas, escolas, igrejas, comércios e outros espaços, em sua maioria, de madeira. Desse modo, registra-se que, no atual contexto territorial de Catimbau, além da igreja católica, outras denominações religiosas se instalam na localidade, entretanto, ainda não foram contemplados com a estrutura de um posto de atendimento à saúde. As construções são erguidas a alguns metros acima do nível do rio e, geralmente, a elas se tem acesso via pontes de madeira, conforme demonstra a figura 17.

Figura 17 – Residência de território ribeirinho



Fonte: Registro da autora (2019).

A maioria das construções são de madeira, mas existem umas de alvenaria. Independente do modelo de edificação, no entorno desses espaços, a floresta contorna as fronteiras ao apresentar a relação rio e terra, ou seja, as residências ficam em terra com o rio à frente delas; no fundo, uma exuberante vegetação contorna seu entorno. Quando a maré enche,

passa embaixo das casas, motivo pelo qual a maioria das construções são feitas com estaqueamentos altos de madeira. Esse é o cenário em que se configura a cultura ribeirinha.

Ao considerar essas questões, é oportuno entender que, ao olhar para os territórios ribeirinhos ou da agricultura familiar, identifica-se, inicialmente, que, embora pertençam à Amazônia paraense, são territórios diferentes, cada um possui características próprias, com necessidades similares, especialmente quando se constata, nesses espaços, a presença forte de uma categoria social historicamente denominada de camponeses. Quem são os sujeitos sociais desses territórios? Em primeiro lugar, são trabalhadores autônomos do campo, que vivem da matéria-prima produzida pela terra e pelas águas. Suas propriedades são pequenas, mas nelas se encontram uma diversidade de plantações. Mesmo vivendo em um espaço de muitas riquezas naturais, que enriqueciam latifundiários de outrora, ao ocupar esses territórios, os atuais moradores continuam em situação de pobreza, que se acerca de precárias políticas públicas, entre elas, o acesso à escola.

3.3 As escolas de territórios camponeses: um olhar para os anos finais do ensino fundamental

A escola, por muito tempo, foi um espaço de acesso para poucos, destinava-se aos privilegiados da sociedade, às elites da classe dominante, mas essa objetivação altera-se no percurso histórico, especialmente, após a Segunda Guerra mundial. Destaca Rui Canário (2008) que, de 1945 a 1975, intensifica-se o período de proliferação crescente de oferta escolar, momento em que aumentam, consideravelmente, a oferta e a procura pela demanda. Essa situação se configura no processo de democratização do ensino e possibilita o acesso à educação, além de demarcar a passagem da escola elitista para o início da escola de massa. Nas palavras do autor:

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é percebida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades. (CANÁRIO, 2008, p. 76).

A democratização da escola para que as massas obtivessem acesso à educação significou, desde o princípio, a redução da qualidade, pois a educação, anteriormente oferecida às elites, espria-se para as massas de forma diferente, e sua inferência junto às demandas

sociais mais amplas se projeta pelo mecanismo de reprodução ideológica ou da violência simbólica, disseminando a desigualdade social. Esse paradigma de educação se instaura nos diversos recantos do Brasil, e se estabelece no contexto social camponês sob a égide de educação das primeiras letras, palavras, ou seja, uma educação para aprender a ler, contar e escrever minimamente. Independentemente do nível de ensino ou da finalidade da escolarização dada às massas, o direito à educação escolar como patrimônio da humanidade, que fora historicamente negado às camadas sociais, acirra-se intensamente entre a classe trabalhadora como processo de luta pela educação para todos.

A partir da década de 1980, as classes trabalhadoras do campo e da cidade organizaram-se em diversos movimentos sociais e mobilizaram-se para a reivindicação do direito à educação para todos os brasileiros. Essa problematização torna-se pauta de discussão e inserção na Constituição de 1988, e torna-se matéria jurídica imprescindível para a criação da LDBEN 9394/1996. Assim, a educação está oficialmente regimentada, é extremamente significativa para a sociedade brasileira, mas nem tudo que se encontra regulamentado de fato e de direito materializa-se na realidade social do povo brasileiro, particularmente dos povos do campo, como são os casos das escolas das localidades de Mandacuarí e Catimbaua.

As escolas de Mandacuarí e Catimbaua não chegam a esses territórios como uma política de direito dos camponeses. Ao contrário, resulta das manifestações de reivindicações organizadas por esses sujeitos sociais. Em Mandacuarí, uma das primeiras lutas por políticas públicas, nas duas áreas de ocupação, efetuou-se para a implantação da escola. Uma conquista adquirida por exigência dos camponeses, que se apoiam nas políticas de direito ao cidadão brasileiro, e as prefeituras dificilmente se eximem em conceder a concessão de criação de uma escola. Todavia, a criação da escola é concedida desde que os camponeses construam o espaço escolar. É assim que se afirmam os acordos.

Em 2007, a Prefeitura de Anapu autorizou a implantação da escola desde que os agricultores doem a madeira e outros materiais necessários para construção da primeira dela. A prefeitura disponibilizou combustível para serrar a madeira para a construção do espaço; além disso, assumiu o compromisso com a contratação de uma professora. Enquanto a escola não sai, as crianças podem estudar em um lugar escolhido pelos camponeses. Desse modo, a escola funcionou inicialmente somente para atender aos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme o prédio escolar era edificado, a garotada estudava em um barracão comunitário, também construído pelos moradores para reuniões e celebrações religiosas. Não tinham merenda escolar, as mães se juntavam e faziam mingau de arroz, consumiam milho cozido ou

assado e outros alimentos da produção dos camponeses para que pudessem estudar sem passar fome. Nessa perspectiva, explicita Mendes (2015, p. 64):

Assim, os trabalhadores rurais ou agricultores na comunidade detêm saberes específicos do cultivo de plantas como o feijão, arroz, verduras e frutas [...]. Preparo do solo, plantio, manutenção e limpeza da roça, tombamento do milho, preparação do solo para o plantio do feijão, colheita, beneficiamento da mandioca, fabricação da farinha [...].

Por mais que os camponeses tenham conhecimento e saberes sobre o cultivo de plantações na terra, a merenda escolar, de acordo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que se regulamenta pela Lei nº 11.947/2009, é de responsabilidade dos gestores municipais. No entanto, na ausência da merenda, as famílias fazem o que está ao seu alcance para que se estabeleça essa necessidade, embora tenham convicção de que, constitucionalmente, ela deve ser assegurada pelo Estado brasileiro.

Depois dos camponeses estruturarem a escola, a Prefeitura de Anapu disponibilizou as carteiras escolares de madeira, sem qualquer responsabilidade com a entrega no local. Para estas chegarem à escola, um dos moradores fretou o caminhão da cidade até a entrada da área de ocupação, pois, devido à ausência de estradas, no restante do percurso, as carteiras foram conduzidas pelos estudantes e pais da escola. As ideias que retratam a respeito da construção do espaço escolar aparecem na exposição que diz:

A gente mora aqui tem 16 anos. A escola quem começou ela foi “eu” que comecei, eu que criei, no caso eu não sei o mês certinho. O ano foi em 2007. O terreno para fazer a escola eu que cedi. Porque na época a gente precisava, tinha filho para estudar e no caso a gente não tinha condição financeira de colocar na cidade. Então, nosso único apelo que a gente achou é arrumar o local, construir a casa, prédio, e correr atrás do professor, tudo isso a gente correu atrás. Na época a gente conseguiu pelo Anapu, daí o prefeito disse: a gente paga a professora, mas vocês têm que arrumar porque aqui na cidade não tem. O que a gente conseguiu com o prefeito foi o combustível. Ele disse: ‘eu posso arrumar o petróleo, agora para tirar as madeiras a comunidade faz e vocês constroem a escola’. Aí, a gente se juntou com outros companheiros aqui, e serramos a madeira e fizemos a escola. (RAIMUNDO, entrevista, maio 2019).

Esse senhor é o último remanescente da primeira ocupação. É uma liderança da comunidade e suas informações permitem compreender, com uma das respostas contundentes, sobre o porquê de muitas escolas do campo possuírem uma estrutura física frágil, precária, uma única sala de aula, terreno pequeno e com instalações sanitárias mínimas ou ausentes.

Nota-se que alguns gestores municipais apresentam ter completa irresponsabilidade na implementação de escolas às populações do campo nesses municípios da Amazônia paraense,

principalmente por não fazerem o acompanhamento da construção de um prédio escolar, sem sequer discutir uma planta possível para que os filhos dos camponeses possam estudar, e ao se eximirem em disponibilizar recursos financeiros para construção de uma escola.

No contexto atual, Mandacuarí possui duas escolas. A escola Maria de Nazaré emergiu com a primeira ocupação e a Escola Francisco de Assis, com a segunda ocupação. Essas escolas são anexas de uma escola urbana. A ideia de escola anexa encontra-se regimentada na legislação estadual, Resolução de nº 485, de 15 de dezembro de 2009.

Na resolução, seção IV do Sistema de Nucleação, § 1º, explica-se que: “escolas ou salas de aula isoladas, objeto do Sistema de Nucleação, recebem a qualificação de Escolas Anexas e a unidade escolar que centraliza e coordena as demais é denominada Escola Matriz” (PARÁ, 2009, p. 11). Essa normativa, seguida por diversos municípios do estado, incluindo os que estão sendo pesquisados, orienta-se pelos artigos subsequentes que apresentam outras informações referentes às escolas anexadas no sistema de ensino estadual.

Art. 37. A implantação do Sistema de Nucleação se dará por ato específico e formal do Poder Público Responsável, Municipal ou Estadual, a quem compete exarar Decreto ou Portaria, definindo a Escola Matriz e a relação das Escolas Anexas a ela jurisdicionadas, encaminhando comunicação formal para homologação do Conselho Estadual de Educação do Pará.

Art. 38. Para a garantia da manutenção dos padrões de qualidade inerentes à oferta de ensino, cada unidade nucleada, Escola Anexa, deverá dispor, no mínimo, de: I. Salas de aulas com metragem condizente com o número de alunos matriculados, em boas condições de higiene, limpeza e iluminação; II. Sanitários em quantidade suficiente e em boas condições de uso e higiene; III. Refeitório básico; IV. Professores habilitados nos termos da legislação em vigor; V. Registro de frequência e diário de classe; VI. Representante da direção, que poderá ser um professor indicado dentre os que figuram no quadro docente local; VII. Supervisão escolar e coordenação pedagógica, local ou itinerante; VIII. Secretaria escolar vinculada, supervisionada e orientada pela Escola Matriz.

Parágrafo único - As Escolas Anexas poderão funcionar com sua denominação original ou com a mesma denominação da Escola Matriz, devendo, neste caso, ser acrescida à nova nomenclatura adotada a designação da localidade na qual se situa a Escola Anexa. (PARÁ, 2009, p. 12).

Em geral, essas escolas ou salas de aula recebem designação de “escolas isoladas” como uma referência às escolas do campo, com atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental, com vários estudantes de anos de ensino diferentes estudando na mesma sala de aula. E mais: as escolas anexas não arquivam documentação escolar, os registros escolares dos estudantes são arquivados por uma outra escola. Isso significa que as informações de matrículas, evasão, repetência e aprovação, entre outras necessárias ao censo escolar, são realizadas no sistema pela

escola matriz, que agrega maior quantitativo de estudantes. A definição de qual será a escola matriz das escolas anexas é uma escolha efetuada pelas secretarias de educação do município, que podem optar por uma escola urbana ou rural, como se observa no relato de uma mãe de aluno, no primeiro momento da investigação:

As duas escolas da nossa vicinal são anexas de uma escola da cidade de Pacajá de nome Cícero Souza Leite. É essa escola que passa as informações de nossas escolas. Escolas, recebem recursos em cima de outras escolas, é assim que tem funcionado neste município. E a gente não recebe nenhuma esponja para lavar a louça da escola da cidade. (FLORINDA, informação verbal, set. 2019).

O estado do Pará, por meio da Resolução de Sistema de Nucleação, sustenta a ideia de escola anexa. No entanto, nem o Estado nem as prefeituras apresentam propostas de planejamentos e acompanhamentos das escolas matrizes junto às escolas anexas. As escolas matrizes prestam apenas os serviços relacionados à secretaria, que emite dados quantitativos. No caso de Pacajá, a maioria das escolas do campo nem sabem que estão anexadas à escola da cidade. Isso é uma imprudência administrativa; nem sequer informam às escolas do campo onde seus dados quantitativos estão sendo gerenciados. É o que se configura na entrevista com Florinda, quando expõe como se dão os resultados do processo de nucleação para as escolas com a denominação de “anexas”.

Ao seguir as justificações de Florinda, percebe-se que as escolas são anexas de uma escola urbana que se prevalece com as informações ofertadas sem qualquer preocupação com a situação da escola do campo. Não recebem nenhuma parte dos recursos ou os materiais que a escola matriz compra, a partir dos dados também de escolas do campo. Às vezes, essas escolas nem sabem quem são os profissionais da escola do campo, tampouco os educandos. Portanto, as escolas anexas são entendidas como uma extensão da escola matriz. Não aparecem nos registros próprios junto ao Ministério da Educação, pois o estudante é informado como pertencente a uma escola que não é exatamente a que ele estuda. A legislação estadual permite que a escola matriz possa ser a escola nucleada do campo, ou uma escola da cidade, conforme destaca a legislação estadual, que segue com os seguintes critérios:

Art. 39. Para a implantação do Sistema de Nucleação deverão, ainda, ser observados os seguintes limites, quanto aos patamares qualitativos mínimos exigidos para seu funcionamento: I 05 (cinco) Escolas Anexas para 1 (uma) Escola Matriz, nos casos em que as unidades nucleadas funcionem em prédios com mais de 04 (quatro) e até 08 (oito) salas de aula; II 10 (dez) Escolas Anexas para 1 (uma) Escola Matriz, nos casos em que as unidades nucleadas funcionem em prédios com até de 04 (quatro) salas de aula; III 20 (vinte) Escolas Anexas para 1 (uma) Escola Matriz, nos casos em

que as unidades nucleadas funcionem em prédios com até de 02 (duas) salas de aula. Parágrafo único: É vedada a Escola anexa ter mais salas de aulas do que a Escola Matriz. (PARÁ, 2009, p. 12).

A atribuição “escola anexa” parecia ser apenas para diferenciar uma escola da outra. As indagações sobre o porquê de ser uma “anexa” fez uma mãe e os professores buscarem explicações sobre o assunto junto à Secretaria de Educação de Pacajá. A resposta deixou todos nós muito surpresos. Por isso, a fala da Florinda não é somente uma resposta a uma pergunta anteriormente efetivada durante uma entrevista para a pesquisa. Nela, está contida um sentimento de indignação, revelado no jeito de se expressar sobre esta realidade educacional, que impossibilita as escolas, com reduzido número de estudantes, a terem acesso aos materiais de limpeza e aos de uso didático e pedagógico.

As escolas são geograficamente do município de Pacajá, situam-se na divisa com Anapu. Por conta dessa proximidade, durante vários anos, elas, junto a outras treze (13) escolas, foram assumidas pelos gestores de Anapu. Em 2016, o prefeito eleito, que assumiu a gestão de Pacajá, solicitou o retorno das 13 (trezes) escolas para sua administração. Anapu imediatamente entregou, entretanto, durante a primeira fase da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2019, registram-se diversos relatos de insatisfação em relação à ausência de materiais de limpeza, os didáticos e pedagógicos, merenda escolar, assistência com combustível para os alunos chegarem à escola – já que não tinha transporte escolar –, acompanhamento pedagógico, formação continuada para professores, merendeira, salário conforme qualificação profissional docente etc.

Os acontecimentos são marcados por posicionamentos de autoritarismo de uns que amedrontam e silenciam profissionais da educação. Registra-se uma expressão direcionada a um servidor que demonstra o exagero de uma autoridade educacional, exposta na frase: “se não estas satisfeito com as decisões da secretaria, peça exoneração” (DC, conversa informal, 2019). Esse pensamento remete à crítica de Freire (2001, p. 37), que diz: “em lugar de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido”.

Quando se tem, na equipe de gestão, pessoas que se identificam com o poder exacerbado, possivelmente experiências de autoritarismo podem aparecer. A frase emitida por representante da Secretaria de Educação dificilmente se destina ao servidor concursado. Certamente, a expressão se refere ao servidor contratado, que, às vezes, ainda que tenha medo de ser exonerado, consegue expressar opiniões por conhecer a comunidade, sua gente e, principalmente, quando pertence ao território no qual trabalha. Outro fato causador de polêmica

intensa registrada no diário de campo se dá sobre o calendário escolar, com distribuição de aulas letivas nos sábados. Alunos e pais dessas escolas não querem nem saber as justificativas, suas vozes manifestam posicionamento de insatisfação.

Meu filho estuda de segunda a sexta. Sábado ele não vai para escola; pode ter o que tiver, dia de sábado não vou mandar meu filho para a escola. Nós não temos culpa se as aulas começaram tarde. (MÃE DE ALUNO, DC, maio 2019).

Eu não venho estudar dia sábado, professora. Não tem quem faça. Nem venho estudar dia de sábado, e nem feriado. (ALUNO A, DC, maio 2019).

Menino, eu também não venho estudar dia de sábado não professora. A senhora vai ficar aqui sozinha. (ALUNO B, DC, maio 2019).

O que podem fazer os professores mediante tais arguições? Argumentar sobre a importância de frequentar as aulas, independentemente do dia, mas isso não convence os que não desejam estudar aos sábados. Depois, as turmas de ambos os turnos são pequenas e a ausência de uns poucos alunos esvazia a sala, porém, os professores dizem “que ainda que não venham, estarão na escola esperando-os” (DC, 2019).

3.3.1 Situação infraestrutural das escolas de Mandacuarí I e II

Como mencionado, a Vicinal Mandacuarí possui duas escolas: a da primeira ocupação (Mandacuarí I), com a escola Maria de Nazaré; e da segunda (Mandacuarí II), com a Francisco de Assis. A escola Maria de Nazaré corresponde à escola mais antiga e a Francisco de Assis, a mais recente. Ambas nascem como fruto das reivindicações dos camponeses e do compromisso social destes sujeitos com a causa educacional. Daí a reivindicação dessa política para os seus territórios, contudo, não se deve deixar de olhar que, em tais estruturas físicas, há investimentos políticos e administrativos mínimos. Essas escolas resultam da doação do terreno, seguida de intensos dias de trabalho dos camponeses, e parte dos materiais utilizados nas construções advém de seus territórios, assim como os recursos financeiros para a compra de pregos, tintas etc. Com isso, as famílias, efetivamente, lutaram para ter essas escolas, e trabalharam fervorosamente em mutirão para erguer os espaços escolares para que seus filhos pudessem exercer o direito de estudar. Desse modo, nas próximas figuras, constata-se o resultado dessa articulação coletiva dos camponeses do território da agricultura familiar.

Figura 18 – Estrutura física da escola Maria de Nazaré



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 19 – Estrutura física da escola Maria de Nazaré



Fonte: Registro da autora (2019).

Precisa-se olhar a escola não somente como uma estrutura física, mas como o lugar de encontro entre indivíduos. Para Gadotti (2007, p. 12), “a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve”. Caldart (2000), por sua vez, explicita que, para além de um mero prédio que reúne os sujeitos do campo para estudar, é preciso enxergar o papel social da escola e compreendê-la como um lugar da formação humana. Portanto, a escola é mais do que um prédio, é um espaço de encontros, relacionamentos entre pessoas, formação humana etc. Uma escola com uma estrutura predial precarizada é um sinal de que o direito foi lesado e, automaticamente, está em desarmonia quanto ao aspecto de dignidade humana.

As fotografias acima exibem, de longe e mais próximo, a escola Maria de Nazaré, em funcionamento desde o ano de 2007. Ao lado, estava sendo construída uma segunda sala de aula para a educação infantil no período da pesquisa. Ao analisar os dados em relação à estrutura escolar, nota-se que, embora o terreno seja extenso para a construção de um prédio maior e melhor, os espaços escolares atuais são ínfimos. Isso é outro indicativo de que a gestão municipal não se preocupa com o tamanho dos espaços escolares, tampouco com as salas de aula das escolas do campo, pois, como se sabe, uma sala especialmente para a educação infantil necessita de um espaço mais amplo, com mais condições de movimentação dos sujeitos.

No entanto, enquanto a sala da educação infantil não sai, a escola dispõe de uma única sala de aula, que se utiliza para o ensino da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, os estudantes desses níveis estudam juntos no horário matutino; e, no turno da tarde, segue-se a multisseriação com os alunos do ensino dos anos finais. Isso significa que, com uma estrutura corpórea maior, adolescentes e jovens sentam-se em cadeiras e mesas da educação infantil, devido à inexistência de carteiras para os estudantes desta faixa etária estudarem na escola Maria de Nazaré.

Hage e Cruz (2017) explicam que, em termos de políticas públicas, muitos avanços se deram no Pará, mas estamos longe de alcançar a universalização da educação básica no estado e, particularmente, de superar as “situações de desigualdade educacional marcada por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo” (CRUZ; HAGE, p. 6), bem como às disposições das estruturas escolares apropriadas à educação camponesa.

Precarizados ou não, esses espaços tornam-se referência estratégica, uma conquista dos camponeses organizados que, mesmo em situações desfavoráveis, criam as condições necessárias para que a escola funcione e, a todo custo, contribuem para manter a estrutura física escolar. De acordo com Arroyo (2012, s.p)¹⁹, “ao colocar a educação do campo, no campo do direito e do dever do estado, podemos exigir escola pública, recursos públicos, professores públicos, material público, transporte público aí, nos colocarmos no campo do público”.

A frase de Arroyo foi proferida em uma palestra na Segunda Conferência Nacional de Educação do Campo. Nela, o autor apresenta um pensamento que permite compreender a importância da escola como um espaço de direito, mas, sobretudo, como um espaço de

¹⁹ Arroyo realizou uma palestra para os conferencistas da Segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2008, em Luziânia, Goiás. Um trecho de sua palestra foi posteriormente publicado em vídeo, em 2012, no Youtube, conforme se apresenta o site: <https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8>. Acesso em: 25 mar. 2020.

responsabilidade do Estado. Embora tenham sido doados o terreno, a madeira e outros instrumentos essenciais para a edificação da estrutura física, construída materialmente pelos camponeses, o espaço tem uma representação social significativa, uma simbologia, e representa um direito social dos povos do campo que, como todo e qualquer brasileiro, têm o direito à educação mantida pelo Estado. O pensamento outrora exposto por Arroyo se relaciona com os pensamentos de participantes da pesquisa, registrados em diário de campo. Em entrevistas, assim relatam:

O que as crianças e adolescentes não podem é ficar sem frequentar a escola para isso a gente luta, debate, denuncia, faz o que tem que fazer [...] (FLORINDA, entrevista, maio 2019).

A gente teve que lutar muito para conseguir ter essa escola. Não foi fácil dona. E graças a essa luta, nossos filhos hoje podem estudar aqui na nossa comunidade. Eles precisam estudar. (LIDERANÇA, DC, set. 2019).

As narrações ilustram parte de um conteúdo, de uma comunicação proferida por uma mãe e uma liderança, que insistem em afirmar sobre a necessidade de se ter, nos territórios de ocupação, o espaço escolar. Esse pensamento está diluído nas expressões: “não podem é ficar sem frequentar a escola”, “podem estudar”, “eles precisam estudar”. Tais falas acompanham outras de grande importância: “a gente luta”, “a gente teve que lutar muito”, “graças a essa luta”. O reconhecimento da importância da escola exige ingressar no processo de lutas para que seus filhos possam ter a oportunidade de iniciação escolar na comunidade de origem.

Na concepção de Victor Paro (2000, p. 26), o processo de iniciação escolar de uma criança associa-se a duas visões de mundo: uma concerne à socialização primária e a outra estende-se à socialização secundária. A primeira se refere às aprendizagens originadas no contexto dos núcleos familiares e em outros espaços sociais, nos quais as crianças, desde muito pequenas, frequentam com os pais; e a segunda se relaciona aos processos posteriores, compostos pela realidade objetiva de outros setores sociais, incluindo o ambiente escolar. O pensamento de Paro está, de alguma forma, relacionado ao exposto por uma integrante da pesquisa, quando manifesta seu olhar referente à escola:

A escola para mim, significa o segundo lar da criança, do jovem. É onde eles passam quatro horas de tempo, interagindo com outras pessoas, buscando melhorias e conhecimentos. Claro que a educação tem que vir da casa, mas o conhecimento, eles vão buscar mais, como é que eu posso dizer, mais? Específicos, pronto. Assim vão ensinar para eles, como o ensino está evoluindo. Então, é minha certeza que a escola é um ótimo lugar, ou pelo menos, é o que a gente espera que seja. (ALICE, entrevista, set. 2019).

O pensamento da entrevistada faz menções ao espaço escolar como algo necessário, como um espaço de interação, de conhecimento, ensino, um lugar em processo de crescimento, melhorias. O universo escolar está em contato com as diversas ciências que o mundo familiar camponês nem sempre tem acesso. A escola é vista como um ambiente do saber responsável por ensinar aquilo que não é ensinado no convívio familiar. Essas são algumas expressões que representam o pensamento da maioria dos participantes da pesquisa.

Para ter o espaço escolar público em funcionamento em uma localidade do território brasileiro, precisa-se de autorização da gestão municipal ou estadual, pois a escola está atrelada às normas jurídicas e institucionais do Estado, detentor de poder e controle do domínio escolar. Por conhecer os princípios elementares fundamentais da educação disponibilizada no espaço escolar, as famílias camponesas se organizam, em primeiro lugar, para ter escola no território de ocupação, um pensamento que entra em concordância com o que diz Caldart (2009, p. 35) quando evidencia a “luta por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território”. O resultado desse processo pode ser visto nas figuras 20 e 21:

Figura 20 – Sala de aula da Escola Maria de Nazaré



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 21 – Copa/cozinha da Escola Maria de Nazaré



Fonte: Registro da autora (2019).

Ao voltar o olhar para a estrutura física da Escola Maria de Nazaré, detecta-se uma construção de madeira, coberta de telha de barro, com piso de cimento grosso, caixa d'água, água encanada oriunda de poço, uma instalação sanitária de alvenaria, energia elétrica, uma antena que dá acesso à internet. Há apenas uma sala de aula, uma copa/cozinha, além de uma sala, bem pequena, para desmembrar a educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental. A sala de aula dispõe de dois quadros de giz, carteiras de madeira e mesas com cadeiras para as crianças, uma única mesa com cadeira para as professoras, além de um ventilador. A copa/cozinha tem um fogão industrial, bebedouro, panelas e outros utensílios mínimos necessários à escola.

No que concerne à infraestrutura da Escola Francisco de Assis, chama atenção um registro fotográfico cedido por uma mãe, pois ela registra a primeira construção da escola de Mandacuarí II. A imagem apresenta indicativos de um tipo de estrutura física para as escolas do campo, feita no município com consentimento dos órgãos públicos municipais. Cumpre dizer que consentimento não significa investimento na construção de um novo espaço escolar. De acordo com Nanci Moreira (2000, p. 150), os prédios escolares urbanos têm um custo-benefício melhor dos que os de espaços rurais: “do ponto de vista econômico, investir em escola rural é muito dispendioso. Aos olhos dos administradores, poderíamos dizer: ‘é muito investimento para pouco aluno...’”.

Como os camponeses solicitam e lutam por escolas para os seus territórios cientes de seus direitos, administradores públicos municipais colocam o problema para que os próprios camponeses resolvam, e o resultado é visível nas imagens que retratam todo um trabalho dos camponeses para que seus filhos estudem independentemente da situação predial. Essa situação

retrata a realidade estrutural de uma escola do campo, que pode ser a de outros espaços escolares no estado do Pará.

Estudar não é algo simples e fácil, mas fica mais complexo quando se estuda em ambiente indesejado. Um ambiente escolar que obriga as pessoas a mudarem de lugar conforme a chuva ou o sol. Esse ambiente possibilita aprendizagens impensadas para o contexto escolar, como, por exemplo, a observação obrigatória da posição desses fenômenos para evitá-los. Para isso, as pessoas precisam conhecer bem o espaço da sala de aula para fazerem as mudanças de lugares, e a descoberta crucial é que toda essa situação as impede de se concentrar nas explicações da professora durante a realização das atividades disciplinares, ou mesmo na leitura de um texto escolar, até que realizem a segunda fase do projeto, a construção de um espaço com estrutura melhor.

Figura 22 – Estrutura física inicial da Escola Francisco de Assis (Mandacuarí II)



Fonte: Cedida por uma mãe da escola (2019).

Figura 23 – Estrutura física atual da Escola Francisco de Assis (Mandacuarí II)



Fonte: Registro da autora (2019).

Ao tencionar o olhar para as figuras acima, percebe-se, imediatamente, que a primeira imagem mostra um barracão feito de madeira, com cobertura de palhas. É a primeira escola onde os estudantes de duas turmas dividiam o mesmo espaço com suas professoras durante o período de 2016 a 2018. Uma escola funcionando em barracão sem qualquer parede que proteja da chuva ou do sol traz, como consequências, as desmotivações, assim, muitos acabam ficando pelo caminho, desistem de estudar, acham que estudar é ruim, não é para eles. Estar em casa é melhor, estão melhor protegidos do sol e da chuva e evitam as longas caminhadas. Uns pensam que sofrem de amnésia ou possuem nível inferior de inteligência, que a escola é um espaço inventado para os melhores, para os mais inteligentes, para os que tiveram melhores oportunidades de ter acesso a outros bens culturais, e muitos se sentem excluídos desse processo conjuntural.

A escola tem piso de barro batido, sem paredes, o que favorecia, no inverno, a entrada das águas das chuvas e, no verão, a penetração do sol no espaço escolar. Sem copa/cozinha, água potável e, na época, não dispunha de energia elétrica, tampouco de instalações sanitárias. As necessidades fisiológicas eram feitas em qualquer lugar, trazendo riscos para as pessoas e para o meio ambiente. Esse espaço torna-se um local não somente das atividades escolares, mas de reuniões coletivas dos camponeses que, frequentemente, reúnem-se para encaminhamentos de ações ou de reivindicações de outras políticas públicas de interesse coletivo.

Chama-se de “escola” um simples barracão coberto de palhas, com algumas carteiras disponíveis para os alunos se sentarem e um quadro de giz. O ideal seria que nada faltasse à escola dos filhos dos camponeses, mas o que realmente não pode se ausentar, de forma alguma, são os professores e alunos. Na opinião de Gadotti (2007), os principais elementos do conjunto escolar são os professores e os alunos, os sujeitos sociais do processo de ensino e aprendizagem, mesmo com o entendimento de que uma boa infraestrutura escolar contribui bastante para que se tenha uma educação de qualidade.

Diante das reclamações constantes dos educandos e dos educadores, em 2018, os camponeses da Escola Francisco de Assis se articulam para melhorar essa infraestrutura. Em mutirão, os pais constroem um prédio escolar de madeira, coberto de telhas de barro, energia elétrica, duas salas de aula, uma copa/cozinha – faltando concluir a sua cobertura –, possui o chão de barro não batido, (um barro solto; com o vento, a poeira se levanta), carteiras de madeira para os adolescentes, mesas com cadeiras para as crianças, distribuídas nas salas conforme o atendimento. Além disso, não dispõe de utensílios para copa/cozinha, instalações sanitárias e água potável. A alimentação escolar é feita em um espaço improvisado pelos pais para quando

se fizer necessário realizar cozimento da merenda escolar etc. As duas salas de aula podem ser observadas nas figuras 24 e 25.

Figura 24 – Sala de aula da Escola Francisco de Assis



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 25 – Sala de aula da Escola Francisco de Assis



Fonte: Registro da autora (2019).

A primeira sala funciona no horário matutino; é a sala da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A segunda é um espaço onde estudam adolescentes do 6º ao 9º ano. Nessas escolas, as crianças da educação infantil estudam em uma sala de aula com todas as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, além da educação infantil, estudam, em um único espaço escolar, os discentes do 1º ao 5º ano, no sistema multisseriado com uma professora e uma auxiliar de sala de aula.

No turno matutino, a Escola Maria de Nazaré dispõe de uma merendeira concursada. Ela cuida da limpeza da escola e faz a merenda para os dois turnos no seu horário de trabalho. A Escola Francisco de Assis não dispõe desses serviços, ficando sob a responsabilidade de uma mãe da escola ou de uma funcionária. A merenda também é feita pela manhã para atender aos dois turnos. O turno vespertino, das duas escolas, atende discentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Estudam em uma única sala de aula todos os alunos que compõem o 6º, 7º, 8º, e 9º anos educacionais. No primeiro semestre de 2019, duas professoras atendem às demandas curriculares de todas as disciplinas trabalhadas nas duas escolas. Como já expresse anteriormente, no segundo semestre, as escolas são assumidas novamente pela gestão de Anapu e, com isso, somente uma educadora é designada para este atendimento escolar, ou seja, assume o ensino de todas as disciplinas em uma turma de multiano/multisseriada, nos anos finais do ensino fundamental.

Quanto aos dados de matrícula, especificamente dos anos finais do ensino fundamental, a Escola Maria de Nazaré contém, no primeiro semestre de 2019, um total de 15 estudantes, assim distribuídos: três do 6º ano, nove do 7º, dois do 8º e um do 9º ano. Desse total, um desistiu no segundo semestre e ingressaram mais três, um no 6º ano e dois no 8º ano, finalizando o ano letivo com 17 alunos. Já a Escola Francisco de Assis apresenta um total de 12 estudantes matriculados. Destes, quatro se encontram no 6º ano, quatro no 7º ano, três no 8º e um no 9º ano.

3.3.2 A escola do território ribeirinho

A educação do território ribeirinho constitui outro espaço de estudo. Durante o desdobramento da pesquisa, observou-se uma complexa e intensa relação de homens e mulheres com a natureza, dinamizada pelas expressões linguísticas que enriquecem os conhecimentos e saberes de uma cultura que se vislumbrava desde o traslado da cidade para a localidade. Contudo, no que se refere ao quadro educacional, a escola esteve, primeiramente, centrada pelo domínio canavieiro, ou seja, “os senhores de engenho da cana de açúcar construía escolas em seus territórios para controlar a educação ensinada aos filhos dos trabalhadores” (JOSIMO, entrevista, jan. 2020).

Conforme Josimo (2020), com a decadência dos engenhos, a escola também se sucumbiu e os filhos dos ribeirinhos ficaram sem acesso a ela, até que se dá o seu reaparecimento enquanto escola pública em uma casa particular. Com isso, outras implicações

se estabelecem nas relações intraescolares, gerando muitos conflitos. Uma família tudo controla, pois a escola está em sua propriedade. Ela definia questões em relação à merenda, quem poderia ou não trabalhar na escola etc. Isso, gradualmente, desagradou a uns e favoreceu outros. Em um dado momento, o coletivo maior, incomodado com os conflitos constantes, decide por reivindicar, da gestão municipal, a construção de um segundo espaço escolar para a localidade, com efetiva doação do terreno para que se pudessem evitar conflitos outrora vivenciados. Assim, surge a segunda escola de Catimbaua.

3.3.2.1 A segunda escola de Catimbaua

A organização social dos ribeirinhos mobiliza-os para exigir políticas públicas educacionais para a comunidade, dessa forma, conseguem uma nova escola. A conquista da segunda escola é resultado de reuniões tensas e conflituosas, mas desencadeiam acertos e parcerias com as representações governamentais. O aceite do gestor municipal se dá com a definição dos ribeirinhos em doar o terreno, madeira para a armação e parte dos serviços para a construção da escola.

Somente na finalização dos trabalhos da infraestrutura escolar que a Secretaria de Educação assume. Tem-se, assim, uma escola de madeira, com quatro salas de aula, dois banheiros de alvenaria, caixa d'água, água potável encanada de poço artesiano, copa/cozinha, secretaria, pátios e corredores, além de um campo ao ar livre para jogos e outras atividades escolares e não escolares. Dessa forma, registra-se o cenário da escola ribeirinha.

Figura 26 – A escola ribeirinha a distância



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 27 – A escola ribeirinha mais próxima



Fonte: Registro da autora (2019).

São duas imagens da escola ribeirinha. Uma está mais distante, permitindo ver uma vegetação em seu entorno e uma ponte que dá acesso ao ambiente educacional. Ao lado, encontra-se a igreja católica, antes denominada de CC Catimbaua, atualmente CC São Jorge, ao lado de um barracão comunitário. O segundo registro apresenta a frente da escola em um ângulo de melhor proximidade para obter a visualização externa de como ela se encontra. Podem ser vistas as figuras contendo: a caixa d'água, os banheiros, a copa e a secretaria da escola, conforme se observa a seguir:

Figura 28 – Banheiros e caixa d'água da escola



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 29 – Copa e secretaria da escola



Fonte: Registro da autora (2019).

O acesso à água potável para consumo escolar é uma necessidade frequente no dia a dia escolar. Na versão de Marielle Raid (2017), o abastecimento de água nas escolas do campo ainda é muito falho, porém, é essencial, pois a água é um elemento imprescindível à saúde humana, um fato que a torna indispensável. Assim como a água tratada, a energia e outros recursos, como o transporte escolar, são importantes e necessários para as populações do campo, particularmente, os ribeirinhos que geralmente precisam de um veículo para se locomover no território das águas.

No caso de Catimbaú, os estudantes chegam à escola por meio do transporte escolar. São três embarcações que transportam os estudantes de suas residências à escola e da escola às residências todos os dias durante o ano letivo. O transporte escolar é uma política pública do Governo Federal vinculado ao Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE. Encontra-se respaldado juridicamente pela Constituição Federal de 1988, que assim descreve:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ...VII -atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela EC n. 59/2009). (BRASIL, 2019, p. 167).

A inserção na Carta Magna da política do transporte escolar para a educação pública brasileira delegou atribuições mais específicas para a LDB 9394/1996, que, nos artigos 10 e 11, apresenta as incumbências dos estados e municípios. Ao visualizar as menções jurídicas da lei, confirma-se que no “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VII – assumir o transporte escolar

dos alunos da rede estadual. Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” (LDB, 2020, p. 14-15).

A política do transporte escolar é importante e necessária às escolas localizadas nos territórios rurais. Entretanto, é uma política que não contempla todos os territórios camponeses do estado do Pará e, embora tenha sido já mencionado, volta-se a afirmar que o transporte escolar não está presente em um dos territórios deste estudo. E sua presença no contexto ribeirinho não o exime de expor que tais embarcações não dispõem dos equipamentos de segurança exigidos para as lanchas, tais como: coletes salva-vidas, extintor de incêndio, sirene, luzes de navegação, holofote fixo e rádio comunicador. Ignora-se completamente esses equipamentos, nem mesmo os coletes salva-vidas e um kit de primeiros socorros encontram-se nas embarcações utilizadas como transporte escolar. Às vezes, há atraso no pagamento dos condutores e a falha do transporte em um único dia de aula paralisa todo trabalho escolar.

Ao chegar na escola, identifica-se, nas paredes das áreas externas, uma variedade de cartazes com inúmeras frases, muitas delas de boas-vindas, outras são mensagens educativas para todos que as visualizam. Desde a entrada na escola, os educandos são recepcionados por algum funcionário, que os reúne no pátio, cumprimentando, dando boas-vindas e fazendo uma oração; logo mais, são direcionados às suas salas de aula com seus respectivos professores. Isso é o ritual diário da escola na chegada.

A escola tem uma rotina que autores como Miranda (2014) e Magalhães (2017) denominam de ritual. Desde a chegada até a saída da escola, as pessoas que constituem este território a ele agregam comportamentos, de modo que cada ação comporta essa dimensão ritualística, própria do espaço escolar.

Ao prosseguir com a observação do espaço escolar, identifica-se que, nas paredes de entrada, estão disponíveis nos cartazes diversas mensagens. A maioria são frases de acolhimento, outras são ideias educativas que incentivam os leitores a pensar, refletir, como uma de Nelson Mandela, assim descrita em um cartaz de boas-vindas: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Encontrar esse pensamento na escola nos reporta à situação do povo da África e dos africanos no Brasil, à luta desse expoente contra a segregação racial e à defesa de uma educação digna e de qualidade para seu povo. A educação pode, sim, transformar o mundo em melhor ou pior, depende de quem dela se apropria, e para qual finalidade. Ela pode estar a serviço da dominação ou da emancipação humana. (FREIRE, 1987; ADORNO, 1995).

No que se refere aos cartazes, nota-se a distribuição em vários tamanhos e cores de letreiros, com desenhos ou gravuras. O que de fato interessa é a preocupação em tornar o espaço

escolar acolhedor para os que nele chegam, e, como espécie de presente, torná-lo um ambiente de leitura, uma vez que a escola não dispõe de uma biblioteca. A respeito dos cartazes, estudos demonstram que: “em algumas salas, os murais não são suficientes. Paredes, janelas, portas e armários são também ocupados com cartazes, [...], que estão a comunicar experiências, intenções, percursos de estudos realizados etc.” (MACEDO, 2007, p. 114). Essa é a realidade da escola ribeirinha. Com várias frases em cartazes se apresentam palavras de incentivo e reflexões para o universo educacional, como se pode visualizar nas figuras abaixo.

Figura 30 – As mensagens de acolhimento



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 31 – Os estudantes em sala de aula



Fonte: Registro da autora (2019).

São cartazes, manuscritos ou digitados, em cartolina ou em um simples papel A4 que deixam o ambiente diferente. Na outra figura, ver-se os educandos dispostos em sala de aula. É possível visualizar carteiras de madeira utilizadas; existe um bebedouro ligado à energia elétrica, além de um ar-condicionado, boa iluminação elétrica, quadro branco, mesa e cadeira para professor. O ar-condicionado e os ventiladores fazem parte dos utensílios de duas salas de aula; outras duas salas têm somente ventiladores. Registram-se ainda, nos espaços de sala de aula, outros cartazes de boas-vindas. Há energia elétrica, mas não é suficiente para manter o ambiente refrigerado no verão amazônico, embora a construção tenha cobertura com telhas de barro, mesmo assim, janelas e portas ficam o tempo todo fechadas.

Independentemente da necessidade, as análises que se emitem sobre a estrutura escolar estabelecida para as três escolas incorporam-se à ideia de precarização infraestrutural. Essa é uma realidade de muitas escolas do campo em territórios rurais do Pará, em especial, dos municípios pesquisados, afetando a educação que atende aos anos finais do ensino fundamental.

3.4 É hora de encerrar este pensamento

Caracterizar o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios camponeses se define como objetivo da referida seção, que aborda a caracterização geográfica dos territórios numa perspectiva que busca situar o território das águas e da agricultura familiar, com cenários pertencentes às duas mesorregiões paraenses, que, por sua vez, inserem-se nas microrregiões de Cametá e Altamira, congregando os municípios de Igarapé Miri e Pacajá, com assistência educacional do município de Anapu.

No conjunto dos territórios de Igarapé Miri e Pacajá, encontram-se duas localidades rurais denominadas Catimbaua e Mandacuarí, as quais se caracterizam como territórios camponeses, que adquirem essas propriedades por duas vias: uma pela compra dos territórios das águas, nos quais, durante anos, alguns ribeirinhos foram trabalhadores braçais de donos de engenhos, que os exploravam, por isso, nunca conseguiam se livrar do endividamento; e pela outra via, depara-se com os agricultores que se mobilizam para a ocupação de territórios concentrados pelos domínios de latifundiários.

Identifica-se, pelos marcos históricos de ocupação dos territórios, seja dos ribeirinhos ou dos agricultores, um cenário em que se deflagram inúmeras dificuldades. Comprar as terras de posse do patrão é uma estratégia importante e necessária, mas não significa que o ribeirinho teria um território apto ao financiamento ou outras políticas de direito. Isso se adquire no

processo de formação política e educativa organizado pelos encontros nas CEBs, que possibilita compreender a importância da organização e das lutas da classe trabalhadora, que se estendem para o sindicato, para a associação e cooperativismo, e ainda pela luta e conquista de uma segunda escola para o território, com atendimento atual e exclusivo para os anos finais do ensino fundamental.

No território da agricultura familiar, percebe-se que, desde o princípio, agricultores sem-terra, como os ribeirinhos, vivem em condições vulneráveis de pobreza. Com isso, organizam-se primeiro para ocupar áreas de terras sob o domínio de dois latifundiários, originando conflitos, acordos e conquistas. Eles participam do movimento religioso (CEBs), bem como da associação dos moradores e outros movimentos que auxiliam para enfrentarem as dificuldades. Observa-se que o maior desafio dos agricultores é a permanência nos territórios ocupados, pois não se dispunha de qualquer política pública. A organização em movimentos sociais e populares do campo os fortalece e os mobiliza para o segundo marco de reivindicação e luta, que é pela educação escolar.

Nota-se, com isso, que as três escolas existentes, tanto de Catimbaua como as de Mandacuarí, resultam de um processo de reivindicação e luta da comunidade, que, para exercerem essa política de direito nos territórios, os camponeses se responsabilizaram, junto aos gestores municipais, pela doação do terreno e da madeira, pelos serviços coletivos realizados em mutirão para a construção do prédio escolar para seus filhos estudarem.

Considera-se, assim, que o agir dessas categorias sociais altera a função social dos territórios, que, embora vivam submetidos a inúmeras desigualdades sociais, conseguem exercer um direito primordial do ser humano, o direito à terra. Estar na terra assegura a possibilidade de moradia e trabalho. Nesses espaços ocupados por um contingente populacional maior, estabelecem-se relações sociais que se deflagram em organizações via movimentos sociais e populares do campo, os quais garantem práticas de formação política e educativa, e os possibilitam compreender que é preciso e necessário continuar na luta por outras políticas públicas, como a do direito à educação escolar garantido por lei.

4 OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM AS REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As figuras 32 e 33 apresentam o contexto social de salas de aula dos anos finais do ensino fundamental. Ao observar as imagens, nota-se, de imediato, que a diferença parece estar no tipo de quadro que as educadoras escrevem, mas, no percurso de desenvolvimento da seção, evidencia-se que existem outros fatores que influenciam ou interferem na educação desta fase do ensino. Com isso, objetiva-se identificar como se apresenta a segunda fase do ensino fundamental e sua relação com os referenciais da educação do campo, com base no aparato jurídico que normatiza a educação nacional, e, posteriormente, procura-se realizar uma discussão temática a respeito das políticas públicas para os territórios camponeses. Assim, segue o texto com uma exposição que visa apresentar essa etapa de ensino a partir do pensamento dos educandos, professores e pais de alunos dos territórios camponeses, terminando com a ideia: “tentando fechar os pontos”. Todas as argumentações proferidas na seção interligam-se a dois eixos temáticos: conceito de educação/escola e de participação; Educação rural *versus* educação do campo e sua legislação.

Figura 32 – Turma dos anos finais do ensino fundamental da agricultura familiar



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 33 – Turma do 8º ano do ensino fundamental da escola ribeirinha



Fonte: Registro da autora (2019).

4.1 Reflexões sobre os anos finais do ensino fundamental nos marcos legais da educação brasileira

O ensino fundamental constitui uma etapa de ensino que se insere em um tempo escolar do contexto da educação básica. Ele está entre a educação infantil e o ensino médio; ademais, sua característica principal é colocar o educando no processo inicial de aprofundamento do conhecimento para atingir outros níveis de ensino. O ingresso do estudante no ensino fundamental processa-se, inicialmente, pelo acesso aos anos iniciais para, em seguida, adentrar nos anos finais. Essa ocorrência desencadeada dentro do ensino fundamental é denominada por diversos estudiosos de transição.

Transição, no Dicionário Aurélio (1986, p. 1701), significa “ato ou efeito de transitar. Trajeto, trajetória. Passagem de um lugar, de um assunto, de um tom, de um tratamento etc., para outro. Mudança de fase num sistema”. Essa significação induz pensar que, sistematicamente, refere-se à passagem de uma fase para outra, como o que ocorre no próprio ensino fundamental com o desdobramento dos anos iniciais para os anos finais.

Para Cunha e Martinez (2016, p. 6), ao falarem da importância da escola para as crianças, dizem que, nos anos iniciais do ensino fundamental, “a escola continua dando laços sociais, afetivos e condições de aprendizagem necessárias para que sintam segurança e confiança”. Desse modo, ao final dos anos iniciais, elas adentram na segunda fase do ensino fundamental. Isso oportuniza a travessia dos educandos matriculados nesta modalidade de

ensino, transitar de uma fase para outra, pois o ingresso na segunda fase do ensino fundamental os coloca diante de diversos desafios, posto que, conforme os estudos disponíveis,

ao ingressar no 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, o aluno se depara com situações que não eram comuns nos anos iniciais, pois antes ele tinha, na maioria das vezes, uma professora que trabalhava todas as disciplinas e lhe chamava pelo nome e agora são várias professoras, cada uma em seu tempo de aula, as quais, muitas vezes, não conseguem guardar o nome de todos, devido à quantidade de turmas que atendem. Antes, enquanto todos não terminassem as atividades, não se passava para outra disciplina, agora ao final de 0:50' (cinquenta minutos), dá-se o sinal e todos têm que “mudar de matéria” ou de caderno. (CUNHA; MARTINEZ, 2016, p. 6).

A mudança no início é bem complexa, pois os alunos estão acostumados com a cultura escolar da educação infantil e, obviamente, dos anos iniciais. Nesse horizonte, observa-se que, caso o estudante inicie sua escolarização aos quatro anos de idade, na educação infantil, no atual contexto escolar, permanecerá dois anos neste nível de ensino, seguido dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Ao final desse período, estará com sete anos de introdução em uma cultura escolar unidocente, com relações afetivas e sociais diferentes do que encontrará a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Ao ingressar nos anos finais do ensino fundamental, muda-se completamente a rotina escolar que estava acostumado. Os educandos se deparam com a rotatividade docente e, especialmente, dos conteúdos escolares, que desafiam o cognitivo de um sujeito que está física e psicologicamente em um processo de mudança pessoal, que se adiciona às relações efetivas no contexto escolar. Cassoani (2017) ressalta que, na faixa dos dez aos treze anos, as crianças iniciam um processo de mudanças cognitivas e corporais, que incide em transformações em suas vidas e nas relações sociais. Isso se manifesta quando o ser humano passa pela transição da infância para adolescência. “É no vivenciar dessas alterações físicas, cognitivas e interpessoais que muitas crianças experimentam uma importante mudança contextual configurada na passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II” (CASSOANI, 2017, p. 31).

A respeito do ensino fundamental, um sucinto resgate histórico apresenta aspectos analíticos relevantes que permitem compreender a distinta e desafiadora relação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Na descrição de Cainelli e Oliveira (2012, p. 5):

A relação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental constituiu-se a partir da diferenciação entre ambos desde a Lei de criação das escolas das primeiras letras, em 1827, a implantação da escola primária, em 1854 e o exame de admissão para acesso ao ginásio, nas décadas de 1930 e 1940. Somente em 1971,

por força de lei, instituiu-se o ensino de primeiro da junção do ensino primário de ginásial e, em 1996, passou a ser denominado de ensino fundamental. Em 2004, a mais recente modificação, mas não a última: o ensino fundamental de nove anos.

Ao visualizar as informações expostas, identifica-se, imediatamente, a trajetória histórica para se chegar ao que denomina no cenário atual de ensino fundamental. Com essa nomenclatura, o ensino fundamental passa a contemplar duas partes a partir de 1971: uma se dá da 1ª a 4ª série; já a segunda, envolve o ensino da 5ª a 8ª série. Anos depois, ou seja, a partir de 2006, as denominações são mais uma vez alteradas de séries para anos, acrescido da entrada de um novo ano. Com isso, o ensino fundamental torna-se uma política pública que congrega a educação básica do país, e, ao compor esse conjunto, passa a ser uma política do Estado brasileiro que, independentemente do governo em exercício, é assegurada pela Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva, os principais documentos oficiais que asseguram os fundamentos e o caráter normativo da educação brasileira são: a Constituição Federal de 1988, seguida da LDBEN (9394/96), do Plano Nacional de Educação de 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Documentos do Conselho Nacional de Educação e a legislação específica dos sistemas de ensino. Tais documentos fundamentam e justificam a regulamentação da política nacional de educação. A eles interligam-se as diretrizes e decretos que orientam os princípios da educação do campo. (MARTINS, 2014).

Ao ver os acontecimentos atuais pelo espelho da história, constata-se que, a partir da década de 1970, se aprofunda o processo de redemocratização do país e resulta em descontentamentos da população em relação aos mandos e desmandos do regime militar que governava o país. No período, o governo ditatorial estava em crise devido ao enfraquecimento econômico, à crise do petróleo, ao crescimento da inflação e do desemprego. (ASSIS, 2015).

Assis (2015, p. 32) diz que, em 1979, movimentos organizados por metalúrgicos, professores, bancários “lideram as maiores greves contra o ‘arrocho salarial’, inflação e pelos direitos políticos plenos”. Na continuidade desse raciocínio, o autor pontua que se inicia a década de 1980 com intensas manifestações populares de insatisfação e solicitação de eleições diretas para a presidência da república, convencionalmente denominadas de “Diretas já”.

De acordo com Assis (2015), diversas instituições de caráter educacional lideram os estudos e debates deste campo do conhecimento e organizam a produção da Carta de Goiânia, que serve de aparato para discussão no Fórum de Educação da Constituinte de 1997/1988 em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Acirram-se os confrontos ideológicos entre os grupos políticos conservadores que almejam manter intocável as estruturas do Estado brasileiro,

concentrador de riquezas que estavam sobre o domínio de grandes empresários, banqueiros e latifundiários representantes da classe dominante.

Nesse aparato de confronto ideológico, circunscreve-se a Constituição Federal do Brasil de 1988, que, dentre as diversas temáticas, aborda, no Capítulo III, discussões referentes à educação do país, com a organização de artigos. Entre eles, destaca-se o art. 205, já explicitado na introdução desta tese. Entretanto, no que concerne ao artigo 208, quando se trata a respeito do dever do Estado, observam-se dois incisos referentes à educação básica:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2019, p. 167).

A Constituição de 1988, através destes incisos, traça os encaminhamentos que asseguram a educação básica e superior, com posteriores desdobramentos e contribuições para a elaboração da legislação da educação brasileira –LDBEN/9394/96. Esse aparato jurídico define a educação escolar em dois importantes grupos, denominados de educação básica e ensino superior. O primeiro compõe a educação infantil, ensino fundamental e médio; e, no segundo, encontram-se a graduação e pós-graduação, comumente classificadas como “especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado” (PINHEIRO, 2019, p. 158).

Na educação básica, compartilham-se responsabilidades entre os entes federativos, ficando a cargo dos estados e municípios. Entretanto, quando se direciona para o ensino fundamental, nota-se que este se decompõe nos anos iniciais e finais. Os anos iniciais atendem à infância, que compreende a faixa etária de 6 a 10 anos, com a duração de cinco anos; e os anos finais voltam-se para os adolescentes dos 11 aos 14 anos, distribuídos em quatro anos subsequentes. (BRASIL, 2019).

A organização do ensino fundamental por ano surge a partir de 06 de fevereiro de 2006, quando o governo brasileiro sanciona a Lei nº 11.274, e cria o ensino fundamental de nove anos. De acordo com esta normativa, as matrículas do ensino fundamental iniciam-se dos 6 aos 14 anos. Ao iniciar aos seis anos, se não ocorrer nenhum empecilho na vida escolar do educando, aos onze anos ingressa nos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, é oportuno trazer o pensamento crítico de Cainelli e Oliveira (2012, p. 5) para explicitar que:

Os trinta e nove anos decorrentes desde 1971 não foram suficientes para se estabelecer uma unidade entre esses segmentos de ensino, tanto que “criamos” terminologias para falar sobre algo inexistente em lei: anos iniciais e anos finais; fase I, fase II do ensino fundamental. Outras características adensam a diferença entre eles, dentre as quais destacamos duas: a formação de professores em cursos específicos que não estabelecem diálogos entre si e, no caso do estado do Paraná, a gestão diferenciada dos anos iniciais, que cabe às prefeituras, e dos anos finais, ao Estado.

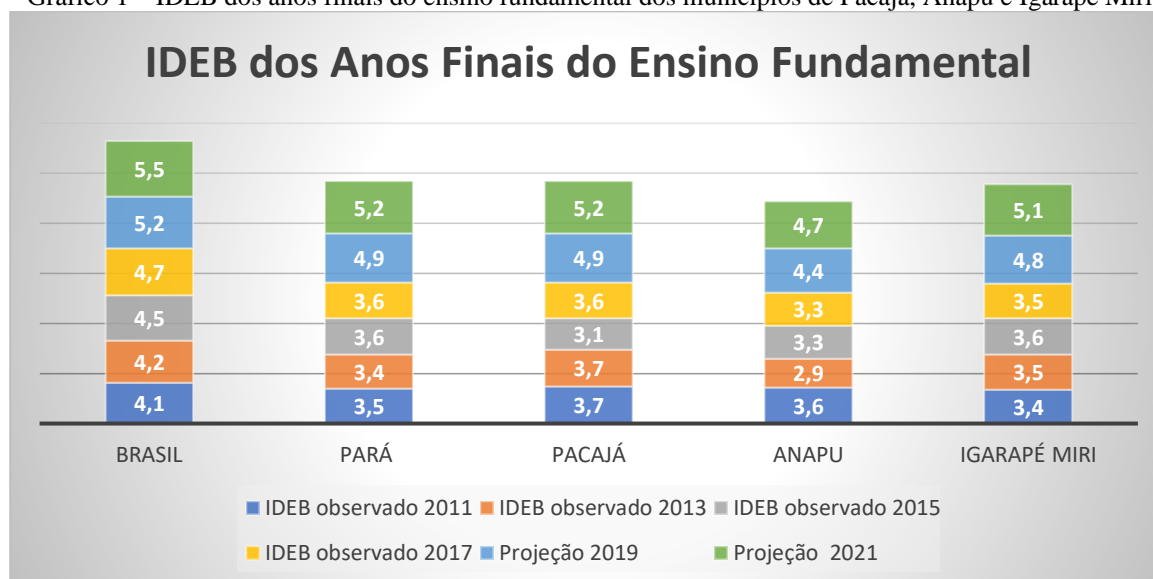
Ao analisar o contexto do ensino fundamental, nota-se uma fragmentação educacional e não a unidade; dividem-se em segmentos distintos. Há um rompimento com as construções educativas estabelecidas anteriormente. O tempo de ensino e aprendizagem na sala de aula são reduzidos a hora/aula de 50 minutos. Com isso, os desafios que se apresentam aos adolescentes nesta fase educacional, como, por exemplo, as dificuldades com a leitura e escrita, ou com o ensino da Matemática e de outras disciplinas, acumulam-se e, em muitos casos, ficam sem solução. Tais situações fazem uns continuarem firmes nos anos finais do ensino fundamental, enquanto outros ficam pelo caminho da evasão ou da repetência. (SILVA, 2016).

Por conta da municipalização, o ensino fundamental encontra-se sob a responsabilidade de gestores municipais e, em raros municípios no Pará, por exemplo, o Governo Estadual é o gerenciador dessa política. Todavia, independente de quem gerencie o ensino fundamental, os entes federativos brasileiros seguem a regulamentação nacional com responsabilidades compartilhadas. É o que assegura a LDB, o PNE e outros documentos que visam normatizar a educação brasileira. O PNE, no que lhe concerne, traça como meta de Estado para o decênio de 2014 a 2024, notificada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação como marco fundamental, em que se estabelecem as políticas públicas de educação para o país, organizadas e distribuídas em 20 metas, entre as quais as metas 01, 02, 03, 05, 06 07, 09 10 e 11, que apresentam referências para educação básica. (BRASIL, 2014).

No referido grupo, destacam-se as metas 02, 05, 07 e 10, designadas para o ensino fundamental. Dentre as que se destinam, em parte, aos anos finais, tem-se a meta sete (07), que, sistematicamente, refere-se à qualidade da educação básica, tendo em vista a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, cuja principal finalidade é atingir as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com valores previstos de 5,5 para esta fase até o ano de 2021. (BRASIL, 2014). Para compreender tais expectativas proporcionadas pelo IDEB, observam-se, no gráfico 1, as projeções programadas para o

Brasil, o Pará e os municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri nos anos de 2011, 2015, 2017, 2019 e 2021.

Gráfico 1 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental dos municípios de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Informações de 2018 e 2019).²⁰

Ao convergir o pensamento para observação das informações expressas no gráfico, verifica-se a distribuição de cinco colunas com colorações variadas, que correspondem aos respectivos dados numéricos e representam o IDEB de 2011 a 2017, incluindo as projeções previstas para cumprimento de metas no percurso de 2019 e 2021. Ao analisar os dados numéricos do IDEB, de acordo com a territorialização, identifica-se, em relação aos anos finais do ensino fundamental, que o Brasil apresenta crescimento progressivo. Inicia com 4,1 em 2011; aumenta para 4,2 em 2013; cresce para 4,5 em 2015; sobe para 4,7 em 2017. Quanto ao estado do Pará, nota-se que, em 2011, alcança 3,5; em 2013, diminui para 3,4; em 2015, sobe para 3,6, permanecendo com o mesmo valor em 2017. Ocorre, portanto, uma oscilação dos dados em 2013.

Ao dirigir o olhar para as referências de Pacajá, observa-se que, em 2011, conta de 3,7; em 2013, mantém o mesmo quantitativo; há um declínio em 2015 para 3,1, mas volta a crescer para 3,6 em 2017. Os indicadores de Anapu revelam que, em 2011, tem-se um índice de 3,6;

²⁰ Informações de 2018 e 2019. Disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> e <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acesso em: 28 jul. 2020.

em 2013, descesse para 2,9; em 2015, sobe para 3,3 e mantém esses dados em 2017. No que se refere a Igarapé Miri, consideram-se os seguintes elementos: em 2011, obtêm 3,4; em 2013, eleva para 3,5; no ano de 2015, adquire 3,6; e, em 2017, decaí para 3,5.

No gráfico, encontram-se as metas de projeções para 2019 e 2021. Os dados de projeções oficiais do INEP para 2019 é de 5,2, e de 5,5 em 2021 para o Brasil; o Pará projeta 4,7 em 2019, e 5,1 em 2021; para Pacajá, aparece 4,9 em 2019, e 5,2 em 2021. Para Anapu, a previsão é de 4,4 em 2019, e 4,7 em 2021; e Igarapé Miri apresenta 4,8 em 2019, e 5,1 para 2021.

Os indicadores revelam uma preocupação do Estado brasileiro com dados advindos do IDEB, com os valores numéricos a serem atingidos em cada período proposto e previsto para o crescimento. Mas quais políticas estão em exercício que levam a educação alcançar estes resultados? Como é do conhecimento de muitos, a escola, desde seu princípio, tenta medir o quanto uma pessoa consegue aprender daquilo que a ela se ‘ensina’. Essa necessidade marca os princípios da pedagogia tradicional e, por mais que se façam tantas críticas e propostas para avaliar o conhecimento adquirido no contexto escolar, a avaliação continua a fazer parte da escola, e como se não bastasse, o governo cria mecanismos avaliativos para medir aprendizagem e o fluxo da educação brasileira. Será que as avaliações aplicadas ao ensino escolar podem, de fato, quantificar o quanto uma pessoa aprendeu na escola?

O PNE projeta metas para 2021, com intuito de chegar nos anos finais do ensino fundamental com um índice nacional de 5,5. Mas o PNE não é explicativo, não esclarecem as previsões de ações de como poderia desencadear, na prática cotidiana das escolas do campo e da cidade, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, ou mesmo como poderia encaminhar-se para atingir os valores enumerados. Na opinião de Martins (2014), os documentos oficiais que normatizam a educação brasileira apresentam conteúdos para estabelecer as políticas públicas de direito. No entanto, para a materialização do que está disponível na regulamentação oficial, necessitam-se de melhor entendimento e condições estruturais e financeiras por parte dos entes federativos para que as políticas ocorram de fato e de direito na base da escola.

Na análise de Barbosa (2015), diversos estudos criticam os dados advindos do IDEB como aferição de um quadro avaliativo de teor generalista ou como os que geram resultados comparativos e deterministas. A proposta é buscar não somente a base conceitual de ambos, mas compreender “o saber construído nas experiências cotidianas escolares” (BARBOSA, 2015, p. 107). De acordo com esse pensamento, os resultados do IDEB podem causar impactos no contexto escolar, gerar conflitos e confrontos “a fim de atender às novas demandas das

avaliações por resultados” (BARBOSA, 2015, p. 111). Isso se processa porque se coloca em evidência o desempenho dos alunos e da escola, esquecendo que existem outros fatores que devem ser considerados no contexto da qualidade para avaliação e melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Na expressão da autora,

Se não houver visão crítica do processo e significado diferente ao ato de planejar, considerando as reais possibilidades de mudança de atitude de toda a equipe escolar frente aos desafios e aos problemas apresentados, o planejamento da escola ficará reduzido à elaboração de ações educativas, que apenas atendem às exigências mínimas de uma educação mercadológica, capitalista e empresarial. (BARBOSA, 2015, p. 114).

Ao refletir sobre as argumentações descritas pela autora, não há dúvidas de que, a partir do ensino escolar, projeta-se uma formação minguada voltada para os interesses do mercado de trabalho. Essa discussão carece de uma análise mais consistente dos educadores como os disseminadores do conhecimento historicamente construído, que podem fazer com que os estudantes conheçam mais sobre a relação sociologia e educação, bem como sobre os estudos críticos no âmbito da economia e educação. Na versão de Arroyo (2007), mesmo com o amplo crescimento do processo de escolarização, o acesso dos mais pobres ao mercado de trabalho é incerto, não sendo muito diferente aos pertencentes às classes médias da sociedade. Há um dilema de insegurança quanto ao mercado de trabalho, ter alto nível de escolaridade no contexto atual não é sinônimo de garantia de um emprego de qualidade. O mercado de trabalho oscila e está coberto de incertezas.

Para Dowbor (2020), o capitalismo nasce como força produtiva acoplada aos maquinários e fontes de energia, que permitiram manusear tais equipamentos. Todavia, o tempo passa e, no percurso em que a história se constrói, a humanidade gera conhecimentos e tecnologias que necessitam apenas saber programar a operação da máquina. Desse modo, “a tecnologia é o principal fator de produção” (DOWBOR, 2020, p. 29). Na opinião do autor, a máquina continua importante, mas perde espaço para o conhecimento. O conhecimento aí incorporado constitui em um bem imaterial. “É fluido, navega quase a velocidade da luz e por ser indefinitivamente apropriado sem custos adicionais” (DOWBOR, 2020, p. 29). Nesse sentido, o autor complementa seu pensamento ao expor que “a base do que conhecíamos como capitalismo industrial se transforma” (DOWBOR, 2020, p. 29).

Compreende Dowbor (2020, p. 30) que “historicamente passamos da terra, a máquina e da máquina, ao conhecimento. A base produtiva da humanidade está se deslocando de maneira radical e muito acelerada com impactos profundos [...]”. Respectivamente, a

humanidade se desloca do modo de produção feudal, em que a terra era o centro econômico da época, para o sistema capitalista, com o domínio da indústria, e, atualmente, vive-se um processo de deslocamento do capitalismo com as transformações que se acirram do universo material para o imaterial – a era do conhecimento – e o conhecimento pode ser difundido pelo mundo cibernético ou da comunicação e informação. Todas essas questões impactam em diversos setores da sociedade e a escola não está isenta.

A situação exige uma postura crítica, permite questionar o conhecimento em ebulição, o sentido e significado das coisas, da educação, e, obviamente, os resultados do IDEB, das leis, dos desafios e possibilidades frente à educação, a fim de que o conhecimento possa ser uma ferramenta que instrumentaliza os sujeitos e contribui para redução das desigualdades sociais e educacionais em que residem os trabalhadores do campo ou da cidade. Embora encontrem-se diante de diversas normativas que visam atender ao ensino de qualidade, na educação brasileira, essa realidade está distante de ser um fato consumado em territórios camponeses, especialmente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental.

4.1.1 Os anos finais do ensino fundamental e a relação com as referências normativas da educação do campo

Nos territórios camponeses, durante anos, o processo de escolarização se dá somente até a 4ª série do ensino fundamental. Nesse período, muitas escolas funcionam em residências dos professores ou em barracões comunitários, igrejas etc. Formam as turmas para o exercício do ensino através da multisseriação. A maioria dos professores são leigos, ensinam aquilo que aprendiam no seu tempo escolar. Havia escassez de merenda e não se dispunha de uma lei favorável ao transporte escolar. A professora exercia a função polivalente, pois, além do exercício do magistério, exercia os serviços de merendeira, secretária, diretora etc. Ao concluir a primeira fase do ensino fundamental, os educandos não tinham garantia alguma em continuar com a escolaridade no seu território.

A situação obrigava as famílias camponesas a procurarem por matrículas em vilas ou sedes dos municípios. Como consequência desse resultado, ocorrem os deslocamentos diários campo-cidade e vice-versa; há perda da identidade cultural, pois os adolescentes perdem muito tempo nos deslocamentos e isso acaba afastando-os das relações sociais de sua localidade, sem falar que eles se inserem em um paradigma de educação sem qualquer abertura às diferenças culturais. Tais ocorrências levam os sujeitos do campo a se organizar em

movimentos sociais e populares para se articularem em um movimento nacional, a fim de exigir outras políticas de escolarização para o campo. (HAGE, 2005; PINHEIRO, 2009).

Como mencionado, a partir dos anos 90, acirra-se, no Brasil, um movimento mais consolidado de reivindicações e lutas organizadas, que realizam diversos eventos, incluindo duas Conferências Nacionais de Educação do Campo para garantir a implementação da educação básica para os territórios camponeses de todo país. Essas lutas fizeram a educação do campo avançar em relação a várias frentes, tais como: a política de formação para professores do campo; atendimento do transporte escolar; a inserção de pelo menos trinta por cento da merenda escolar originar-se da agricultura familiar; aprova-se um salário melhor para os educadores do campo e outras diversas políticas que visam atender às demandas educacionais do campo, incluindo as melhorias para a construção e outras questões referentes à infraestrutura dos prédios escolares, com garantia de abastecimento de água potável, energia elétrica, inclusão digital, atendimento sanitário etc., para as escolas do campo. Com isso, estabelecem-se diversos documentos (decretos, resoluções, diretrizes) para normatizar a política pública de ensino das escolas do campo, na perspectiva de transformação dessa histórica realidade de desigualdade e abandono. (CALDART, 2000; ARROYO, 1999).

Nessa perspectiva, quando se reflete a realidade escolar a partir dos marcos legais que consolidam as modificações da educação do campo, identifica-se que os anos finais do ensino fundamental raramente são mencionados nos pareceres, ou mesmo nos decretos, resoluções e diretrizes que tratam especificamente sobre a educação do campo. Ao visualizar os marcos legais da educação do campo, nota-se que aparecem uma vez ou outra como ensino fundamental, ou quando se trata da educação básica, pois contempla essa parte da educação nacional.

Para compreender a situação, averigua-se uma publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de 2012, intitulada “Educação do Campo: marcos normativos”, para identificar, inicialmente, os registros normativos criados para a educação do campo e quais destes apresentam orientações para o segundo segmento do ensino fundamental. Desse modo, constatam, na referida obra publicada, os seguintes marcos legais: Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. São três pareceres, dois decretos, duas resoluções e uma Lei. Assim, “os documentos apresentados nesta publicação mostram claramente os contornos de uma política de

educação específica para o campo e aparecem ordenados de acordo com a data de sua publicação” (BRASIL, 2012, p. 4).

Como menciona-se na introdução da tese, os marcos históricos de luta pela educação do campo crescem e se fortalecem no país a partir de 1997 com o ENERA, seguido da I Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998. Contudo, o primeiro parecer que trata do tema, de acordo com o Brasil/SECADI (2012), data de 2001. Esperam-se quatro anos, se contar o tempo histórico a partir da realização do I ENERA, para instituir o primeiro parecer sobre educação do campo. São vários anos de negligência ao direito à educação para as populações rurais.

Somente a partir de 2001, a educação destinada às populações camponesas passa a ser regida por normativas educacionais que lhes são próprias. Isso, de algum modo, altera a educação brasileira, visto que o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, argumenta sobre os deslizes históricos das normativas brasileiras. A educação para as populações rurais/campo, por um longo período da história, foi marcada por complexa desigualdade social, que inviabiliza estes sujeitos serem alfabetizados. O parecer aborda os descasos em constituições e mesmo em legislações da educação brasileira. Ele se volta para defender a necessidade de inserção de proposições na política de educação para diferentes territórios camponeses, compreendendo como uma dívida histórica com estes sujeitos e seus territórios.

A ideia em pauta se aprimora com a inserção da Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conforme relato, os entes federativos do país, responsáveis pela instituição dos sistemas de ensino da educação básica, devem pautar-se no que circunscreve o documento organizado em dezesseis artigos que traçam o perfil educacional para escolas do campo.

Já o Parecer CNE/CEB Nº 01, de 02 fevereiro de 2006, descreve as orientações sobre a pedagogia da alternância e apresenta, como alternativa vivenciada na educação básica no Brasil, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as Casas Familiares Rurais, Escolas Familiares Rurais e outras experiências nessa perspectiva que precisam ser regulamentadas, pois estão em exercício no território nacional. Neste documento, constam-se diversas referências aos anos finais do ensino fundamental, como experiência registrada no contexto da pedagogia das alternâncias para os filhos dos camponeses.

No intuito de aprimorar os marcos legais, cria-se a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008. Ela contempla 12 artigos que descrevem as Diretrizes de 2002. Nela, “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas

de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008, p. 53). De acordo com o respectivo documento:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 53).

Na continuidade da referida normativa, os anos finais do ensino fundamental aparecem no artigo 5º. Eles surgem com o ensino médio e a educação profissional técnica quando a nucleação rural é proposta como solução para o ensino de escolas do campo, como se verifica nas informações a seguir:

Art. 5º. Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. (BRASIL, 2008, p. 54).

Os anos finais do ensino fundamental voltam a ser mencionados no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao observar as informações descritas no Decreto, identifica-se que o artigo 7º discorre sobre o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo, e o inciso II deste artigo orienta a oferta na educação básica, dos anos finais e do ensino superior, que devem funcionar a partir da pedagogia da alternância. Isso é notório nos textos a seguir:

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

II - Oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância. (BRASIL, 2010, p. 85).

Ao verificar o corpus dos documentos legais para os que tiveram anos de negação, pode aparecer com uma conquista, um salto qualitativo. De fato, é uma vitória dos movimentos sociais e populares do campo organizados inserirem tais proposições nos marcos legais, entretanto, é preciso estar bem atento, pois nem sempre o que se encontra registrado

nos papéis ou nas páginas do mundo virtual ocorre de fato e de direito, na realidade concreta dos sujeitos sociais. Criar as leis é significativo, mais significativo é sua materialização nos territórios sociais.

Os documentos oficiais da educação nacional, embora orientem vários horizontes, necessitam de indagação quanto ao seu serviço ao alcance de todos, ao seu conteúdo, à sua materialização ou não, nos diferentes territórios. Ademais, a discussão carece ser aprofundada, debatida, pois essas normativas subsidiam o ensino fundamental no território nacional e se configuram para o contexto da educação do Pará e região, bem como para outras localidades do país com inserção camponesa.

4.1.2 O contexto educacional do estado do Pará e dos municípios da pesquisa

A educação do estado do Pará e dos municípios partícipes da pesquisa, de acordo com o IBGE de 2010, tende a crescer, posto que, a partir do referido ano, projetou-se uma estimativa de crescimento populacional para o estado do Pará, em 2019, de 8.602.865 pessoas. Em relação aos extratos educacionais, os dados enumeram informações sobre a educação básica para 2018, com as seguintes quantificações: a educação infantil com 314.177 matrículas, o ensino fundamental obteve 1.439.788 e o ensino médio, 359.331. Ao tratar sobre o número de estabelecimentos de ensino, relata-se que a educação infantil detinha 7.019, no ensino fundamental contabiliza um total de 9.438 e o ensino médio, 842. Os quantitativos referentes aos docentes do estado do Pará, para educação infantil, equivalem a 16.371; para o ensino fundamental, correspondiam a 61.394 professores; e 15.034 no ensino médio.

À vista dos dados informativos sobre a educação básica no estado, analisam-se as informações emitidas no percurso de 2018, no qual se constata um crescimento significativo de matrículas no ensino fundamental, em relação à educação infantil e ao ensino médio. Tais fatores seguem em relação aos estabelecimentos de ensino, adicionam ao quantitativo elevado de docentes para este atendimento. Isso é visível porque as evidências tratam o ensino fundamental de forma geral. Não se distingue, nos dados estabelecidos, qualquer quantitativo referente aos anos iniciais ou finais do ensino fundamental no que se refere à matrícula, número de estabelecimentos ou quantitativos de docentes. Devido a tais circunstâncias, sistematizaram-se os seguintes enunciados quantitativos a respeito das matrículas do ensino fundamental no Pará.

Quadro 10 – Enunciados quantitativos de matrículas do ensino fundamental por ano no Pará em 2018

Matrículas do ensino fundamental do Pará								
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
143.948	146.338	181.989	182.344	179.183	184.779	162.204	135.309	123.694

Fonte: Elaborado pela autora (2020)²¹.

Ao observar os dados numéricos organizados em um quadro com os registros por ano do ensino fundamental, tem-se um olhar mais detalhado das matrículas por ano, efetivadas em 2018. Ao refletir sobre os elementos aí contidos do 1º ao 9º ano, nota-se, nos respectivos dados, um crescimento de matrículas de um ano para o outro, que representam, numericamente, a ascensão do 1º ao 4º ano. Na continuidade dos dados descritos no quadro, identifica-se que, no 5º ano, há uma pequena redução; volta a crescer no 6º ano, mas, ao adentrar com as informações, sobretudo do 7º ao 9º ano, a diminuição das matrículas no ensino fundamental no Pará é que prevalece.

Têm-se, assim, entre outros elementos, resultados gerais das matrículas do ensino fundamental de 2018 no estado do Pará. Essas ocorrências motivam a curiosidade em decidir averiguar informações diretamente no site do INEP – em março de 2020. Com essa definição, foi possível organizar os parâmetros de matrículas de 2018 e 2019 dos municípios, foco da pesquisa.

Os referidos dados não foram adicionados aos valores quantitativos da educação especial, educação infantil e da educação de jovens e adultos, e Anapu não era o foco de estudo, ingressou por conta das circunstâncias já mencionadas. Desse modo, expõem-se, aqui, referências educacionais de atendimento dos governos municipais envolvendo o ensino fundamental de Anapu, Igarapé Miri e Pacajá, organizados a partir do acesso às sinopses estatísticas do INEP (2020), a saber:

²¹ Informações contidas no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Quadro 11 – Matrículas do ensino fundamental nos municípios integrantes da pesquisa – ano 2018

Municípios	Ensino Fundamental			Total
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	
Anapu	3.956	2.689	6.645	7.725
Igarapé Miri	8.646	5.012	13.658	16.478
Pacajá	5.192	3.545	8.737	9.866

Fonte: INEP.²²

Produz-se, no quadro 11, informações coletadas pelo INEP, que expressam elementos gerais de matrículas efetivadas em 2018 no ensino fundamental. Nele, as matrículas dos anos iniciais de cada município são maiores do que as realizadas nos anos finais. Com isso, verifica-se, pelo conteúdo exposto, um declínio de matrículas. Quanto à segunda fase do ensino fundamental, os dados indicam redução da procura, quando se compara com os referenciais quantitativos gerais de matrículas dos anos iniciais. Tais fatores ficam mais evidentes quando se comparam as informações quantitativas expostas no quadro de procura por matrículas em 2019.

Quadro 12 – Matrículas do ensino fundamental nos municípios integrantes da pesquisa – ano 2019

Municípios	Ensino fundamental			Valores Gerais
	Anos iniciais	Anos finais	Total	
Anapu	3.958	2.977	6.935	7.995
Igarapé Miri	8.311	5.323	13.634	16.413
Pacajá	4.924	3.440	8.364	9.476

Fonte: INEP²³.

O quadro 12 contém informações gerais das matrículas realizadas no ensino fundamental no percurso de 2019. Ao olhar para os enunciados numéricos, compreende-se que ocorreram alterações nos quantitativos de matrículas entre 2018 e 2019. Ao observar os dados do ensino fundamental, percebe-se o aumento da procura nos anos iniciais de cada rede

²² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 07 mar. 2020.

²³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso: 07 mar. 2020.

municipal, mas, quando se dirige aos resultados numéricos das matrículas realizadas nos anos finais, é possível interpretar que estes não se aproximam dos números de matrículas efetivadas nos anos iniciais do ensino fundamental de 2018, nem mesmo no ano de 2019. É obvio que as demandas quantitativas apresentadas, que envolvem as matrículas das referidas fases do ensino fundamental, são gerais. No próximo quadro, apresentam-se resultados pormenorizados de cada ano consecutivo do nível supracitado, para que se possa compreender, dentro de cada ano, os dados gerais de matrículas da rede de ensino municipal:

Quadro 13 – Matrículas do ensino fundamental de Anapu, Igarapé Miri e Pacajá, conforme os respectivos anos escolares de 2018

Município Anapu												
Redes	1º	2º	3º	4º	5º	Valor geral	6º	7º	8º	9º	Valor geral	
Estadual	-	-	-	-	-		-	-	-	-		-
Municipal	756	607	857	882	834		947	775	539	421		
Privado	08	02	03	04	03		09	08	-	-		
Total	764	609	860	886	837		3.956	956	783	539		421
Município Igarapé Miri												
Redes	1º	2º	3º	4º	5º	Valor geral	6º	7º	8º	9º	Valor geral	
Estadual	-	-	-	-	-		-	-	-	-		-
Municipal	1.131	1.251	2.157	2.022	1.938		1.561	1.373	1.077	1.001		
Privado	50	52	27	18	-		-	-	-	-		
Total	1.181	1.303	2.184	2.040	1.938		8.646	1.561	1373	1.077		1.001
Município Pacajá												
Redes	1º	2º	3º	4º	5º	Valor geral	6º	7º	8º	9º	Valor geral	
Estadual	-	-	-	-	-		-	-	-	-		-
Municipal	928	820	904	1.376	1.221		1.250	890	739	654		
Privado	11	06	11	09	06		02	-	-	10		
Total	931	826	915	1.385	1.227		5.192	1.252	890	739		664

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP.²⁴

Ao realizar a interpretação dos enunciados quantitativos nos respectivos anos consecutivos do ensino fundamental nos municípios integrantes da pesquisa, verifica-se que, nos referidos espaços geográficos das redes públicas municipais, a procura por matrículas se ascendem do 1º para o 2º ano, assim seguem até o 6º ano. A partir do 7º ano, os dados sinalizam a redução na procura. Imaginava-se que a redução de matrículas nos anos finais do ensino fundamental acontecia em âmbito estadual, no entanto, o fato é confirmado na realidade educacional dos municípios estudados. Nota-se que as matrículas em alta nos anos finais do ensino fundamental encontram-se somente no 6º ano das três respectivas redes de ensino público. No que corresponde às turmas do 7º ao 9º ano, ocorre a diminuição da procura. Vale

²⁴Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 mar. 2020.

dizer que os dados ilustrados são gerais e se reportam aos zoneamentos urbano ou rural. No entanto, nas próximas elucidacões, evidenciam-se conteúdos numéricos dos anos finais por município, diferenciando os elementos urbanos e os do contexto rural, como se demonstra abaixo:

Quadro 14 – Matrículas do ensino fundamental nos zoneamentos urbano e rural de municípios integrantes da pesquisa – ano 2018

Anapu							
Anos iniciais				Anos finais			
Redes	Urbano	Rural	Valor geral	Redes	Urbano	Rural	Valor geral
Estadual	-	-		Estadual	-	-	
Municipal	1.979	1.957		Municipal	1.345	1.327	
Privado	20	-		Privado	17	-	
Total	1.999	1.957		Total	1.362	1.327	
Igarapé Miri							
Anos iniciais				Anos finais			
Redes	Urbano	Rural	Valor geral	Redes	Urbano	Rural	Valor geral
Estadual	-	-		Estadual	-	-	
Municipal	2.597	5.909		Municipal	1.821	3.191	
Privado	147	-		Privado	-	-	
Total	2.737	5.909		Total	1.821	3.191	
Pacajá							
Anos iniciais				Anos finais			
Redes	Urbano	Rural	Valor geral	Redes	Urbano	Rural	Valor geral
Estadual	-	-		Estadual	-	-	
Municipal	2.699	2.450		Municipal	1.959	1.574	
Privado	43	-		Privado	02	10	
Total	2.742	2.450		Total	1.961	1.584	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP.²⁵

Ao dirigir o órgão da visão para os quantitativos de cada município, sobretudo, no que diz respeito aos zoneamentos urbanos e rurais, constata-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental de Anapu, as matrículas para o zoneamento urbano apresentam resultados mais elevados do que as realizadas no contexto rural. O fato é também visível nos anos finais do ensino fundamental, no qual é possível contabilizar, na rede pública municipal, 1.345 matrículas para área urbana e 1.327 para a realidade rural.

Em Igarapé Miri, os dados urbanos em todo ensino fundamental são menores do que os dos territórios rurais. Nos anos iniciais, as matrículas urbanas foram equivalentes a 2.597; no contexto rural, ocorreu um crescimento exponencial, totalizando 5.909 matrículas,

²⁵ Disponível no site: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 08/03/2020.

exclusivamente na rede pública de ensino. Nos anos finais, aparecem 1.821 matrículas para o contexto urbano, enquanto para o rural se constata valores equivalentes a 3.191 matrículas.

No município de Pacajá, novamente, os valores superiores aparecem para educação pública urbana e dados numéricos inferiores para a educação do campo. Isso é perceptível nos quantitativos dos anos iniciais, com 2.699 matrículas urbanas e 2.450 para os territórios rurais. Nesse compasso, seguem as referências para os anos finais com 1.959 matrículas efetuadas para o espaço urbano e 1.574 para o rural.

A população urbana cresce ferozmente e o esperado é que as populações escolares acompanhem o ritmo, mas este indicativo se quebra com os enunciados quantitativos relacionados à educação pública de Igarapé Miri, quando se depara com um alto índice de estudantes matriculados em 2018 em territórios rurais. Ao observar os dados quantitativos elevados para as matrículas urbanas referentes a Anapu e Pacajá, constata-se a necessidade de uma maior avaliação, pois os indícios de campo, do presente estudo, apresentam evidências óbvias de que muitas escolas rurais dos referidos municípios são denominadas de escolas anexas e as informações de suas matrículas, evasão, aprovação e reprovação escolar são normalmente informadas ao INEP através do censo escolar, e o serviço é realizado por uma escola urbana responsável por diversas escolas de menor porte.

É o caso das escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis. Elas não existem enquanto escolas nos dados estatísticos do Ministério da Educação, pois os dados do censo escolar até 2019 eram informados como se fosse uma sala de aula de uma das escolas situadas na cidade. Isso ocorreu quando a escola estava sob administração de Pacajá. Em Igarapé Miri também há escolas anexas, mas estas são agregadas a outras escolas do campo. Essa prática altera os resultados numéricos da educação urbana ou rural e podem interferir nos dados do ensino fundamental dos municípios elencados e no financiamento para a educação do campo, que se dá conforme registros do censo escolar.

O censo escolar funciona como uma espécie de chave que abre a porta para entrada de recursos, para o financiamento da educação, mas quando o censo escolar é efetivado por outra escola, notadamente se percebe, que possivelmente os valores orçamentais podem não regressar à escola de origem. A ausência de verbas para a educação de pequenas escolas pode ocasionar precarização do ensino público, uma vez que, inviabiliza o acesso aos recursos didáticos e outras coisas essenciais ao funcionamento da escola. A ausência de recursos obriga alunos, pais, professores e demais funcionários a fazerem coletas ou vendas para garantir materiais indispensáveis as escolas do campo, que em sua maioria, não disponibilizam. Podem causar evasão escolar, ou a não procura pelo ensino escolarizado, especialmente nos anos

finais do ensino fundamental. A não procura pela educação escolar afeta diretamente os sujeitos sociais de direito, bem como a política de Estado pela negação do direito à educação de qualidade para os variados territórios rurais da Amazônia paraense e do país como um todo.

4.2 Políticas públicas para os territórios da educação do campo

Viu-se, anteriormente, que o Estado brasileiro regulamenta a política pública de educação que se destina a todas as populações dos territórios urbanos e rurais. Contudo, é possível considerar como política pública uma educação sem os amparos de qualidade necessários ao processo de ensino escolar? Ao adentrar na gama de estudos que canaliza o debate para o eixo da qualidade da educação, nota-se que esta passa pelo crivo avaliativo da qualidade nos dois seguimentos do ensino fundamental, ou seja, no final dos anos iniciais e dos anos finais, ao contemplar dois aspectos do conhecimento que envolvem o ensino de Português e Matemática. A partir dos resultados de tais avaliações, calculam percentuais numéricos sobre o nível de qualidade do ensino das escolas brasileiras. No entanto, a ideia de qualidade educacional relaciona-se à questão histórica, de forma que sua referência conceitual não é estanque, ao contrário, transforma-se com o tempo. (GADOTTI, 2013).

A qualidade se apresenta a partir das avaliações do ensino exclusivo em duas disciplinas para se obter uma média de qualidade. Isso é suficiente? Obvio que não, pois existem outros fatores relevantes para que a qualidade da educação possa corresponder a um ensino de fato e de direito dentro do âmbito qualitativo. Como afirmar a qualidade de ensino de uma escola que não dispõe de materiais primordiais ao ensino, como, por exemplo, pincel para quadro branco, giz para quadro negro, biblioteca, laboratório de informática, com todas as condições necessárias para acesso ao estudo e pesquisa via internet? Ou como determinar valores qualitativos ao ensino de uma escola que não disponibiliza nem mesmo os livros didáticos para todos terem algum acesso a algum livro para leitura? Nota-se que tem ocorrido a emissão de uma média classificatória que se fundamenta somente naquilo que é ensinado na sala de aula, sem sequer averiguar o conjunto de fatores que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem escolar, e que ferem, de alguma forma, a ideia de qualidade. Na concepção de Gadotti (2013, p. 2):

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a

qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Ao refletir sobre o conceito de qualidade proposto pelo autor, nota-se que o território em que se transita a ideia de qualidade é o ideal. Não se pode pensar em qualidade da educação sem pensar em como isso vai atingir a qualidade de vida das pessoas. Entretanto, atingir essa conceituação é um desafio complexo na educação do campo, pois persiste em nosso país, especificamente nas Regiões Norte e Nordeste, uma tendência que faz crescer as desigualdades dentro da própria região em relação às demais, e ainda, especificamente, entre os territórios rurais e urbanos. No caso, o Estado brasileiro instituiu políticas públicas que se materializam, sim, de maneira desigual para os diversos territórios do cenário brasileiro.

O reflexo da desigualdade é notório quando se percebe que, para uns, o acesso à educação se dá no âmbito da qualidade, com todas as condições necessárias; enquanto para a maioria da população oferece o mínimo: salário-mínimo, condições de saúde mínimas, educação mínima, assistência sanitária mínima etc. Esses fatores ocorrem no contexto da educação urbana de muitas escolas públicas, e com maior intensificação no espaço rural. No entanto, Gadotti (2013 apud GENTILI, 1995, p. 177) ressalta que a “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”, e isso aumenta as desigualdades.

Ao ampliar o debate sobre a questão da desigualdade, Dowbor (2020, p. 64) relata que ela se agrava, uma vez que as formas de exploração do sistema capitalista passam por transformações. Com isso, o eixo central do lucro se desloca para a financeirização. É o “dividendo, a rentabilidade de papéis”, também denominada “investimento ou aplicação financeira”. Em outras palavras:

Um capitalista que aplica 1 bilhão de dólares para render modestos 5% ao ano, está ganhando 135 mil dólares por dia. Como não tem como gastar tanto dinheiro, termina por replicar a maior parte, gerando um processo cumulativo o chamado *snowball effect*, efeito bola de neve. O pobre gasta, o rico aplica. (DOWBOR, 2020, p. 64).

O pensamento acima apresenta como se edifica o processo de desigualdade. Enquanto uns poucos conseguem acumular alto valor financeiro, outros não dispõem sequer do que lhe é básico para viver dignamente. E o pior é que a situação implica na ausência ou precarização das políticas públicas sociais para os que estão em situação de vulnerabilidade social, como o

que ocorre com os extratos sociais das periferias urbanas e os camponeses dos contextos rurais.

Na visão de Dowbor (2020), a desigualdade provoca congestionamento na economia, assola o crescimento dos problemas sociais, causando diversos travamentos ao conjunto da sociedade de forma generalizada, e os efeitos podem ser drásticos e cruéis. Isso significa, na compreensão do autor, que:

Em termos éticos é simplesmente escandaloso haver no mundo quase um bilhão de pessoas passando fome, entre os quais, quase 200 milhões são crianças. A falta de acesso a medicamentos, água limpa, infraestrutura básica, eletricidade, em pleno século XXI, é simplesmente uma vergonha. (DOWBOR, 2020, p. 65-66).

A vergonha se estende aos territórios rurais pela ausência e redução de políticas que marginalizam os sujeitos através da diminuição dos investimentos na agricultura familiar, reforma agrária, fechamento de escolas, ausência de atendimento à saúde, estrada pavimentada para escoação da produção etc. Isso é o que ocorre no contexto rural dos camponeses. O território dos camponeses é diferente do território do agronegócio. O contexto rural dos camponeses reporta a um lugar, a um território específico, com uma cultura própria dos sujeitos sociais que nele vivem e se transformam através das relações sociais e ambientais. Isso significa que a cultura das populações camponesas é diversa e diferente. A cultura indígena dos aldeados não é a mesma dos quilombolas, dos ribeirinhos ou dos que compõem os territórios da agricultura familiar etc. Cada povo tem sua cultura.

A cultura de um povo, precisa ser pensada ao implementar políticas públicas educacionais para um cenário composto pela diversidade. O fato exige maior conhecimento desse universo, diálogo com seus sujeitos sobre que paradigma de educação é útil e necessário às populações do campo e seus territórios, mas o que geralmente acontece é a materialização de um padrão único de escola para todos, sem qualquer respeito à pluralidade sociocultural dos sujeitos e de seus territórios.

A luta por escolas camponesas não começou ontem nem termina agora. O sistema de dominação tenta conter, controlar o acesso das populações camponesas à educação, mas os camponeses são teimosos. Eles continuam a manifestar interesse por escolarização em seus territórios, pois entendem a escola como espaço de disputa e controle da burguesia sob a classe trabalhadora, e sabem que a educação escolar esteve sob a égide da dominação. Além disso, compreendem que, historicamente, estes conflitos ideológicos acirram ainda mais a organização dos camponeses e de outros trabalhadores em movimentos sociais e populares do

campo, que, dentre outras coisas, servem para fins reivindicatórios, que, no caso da educação enquanto direito, é um fato recorrente desde a época da educação jesuítica.

A organização em movimentos sociais e populares do campo alçam voo intenso após os anos 90 do século passado. A partir deste período, a luta alcança uma dimensão maior; com a política educativa dos movimentos sociais e populares do campo, procuram envolver outras instituições, como universidades e governos, no debate para melhorias da política de educação do campo no país. Embora as conquistas documentadas como regulamentações da educação do campo sejam consideradas um avanço significativo, não conseguem se efetivar na prática as políticas públicas de educação em sua plenitude.

Ainda assim, ao analisar o conteúdo dos documentos oficiais, identifica-se pouca menção aos anos finais do ensino fundamental. Mesmo quando se referem a esta fase, ocorre de forma vaga, superficial, com evidências ínfimas de como será norteada essa política de formação no país, tendo em vista adolescentes e jovens. Em vista disso, Meirelles (2013) e Davis (2013) se referem aos anos finais como uma etapa esquecida no contexto das políticas educacionais. Esses estudos foram realizados a partir de dados gerais da política de educação para os anos finais do ensino fundamental.

Com base nos referidos estudos, é possível refletir e interpretar que os anos finais instituídos em territórios rurais paraenses são esquecidos não somente no contexto das políticas educacionais, mas também em sua implementação. Esta etapa de ensino encontra-se ausente em diversos territórios camponeses, mas, ao observar os documentos de regulamentação da educação básica, nota-se que o ensino fundamental aparece como obrigatoriedade. No entanto, ao analisar essa política, percebe-se que, para os anos iniciais, é dada prioridade para sua oferta de maneira mais intensa e qualificada, enquanto os anos finais têm se constituído como um direito negligenciado.

4.3 Os anos finais do ensino fundamental na visão dos alunos, professores e pais de alunos dos territórios camponeses

As políticas de educação se constroem na contradição que se perfazem tanto na afirmação quanto na negação de direitos constitucionais. Com isso, verifica-se que, ao mesmo tempo que se afirmam os anos finais como uma política de direito à educação, nega-o quando não o implementa nos territórios camponeses, ou quando institui de forma precarizada.

Ao visualizar a educação a partir das vozes dos sujeitos sociais do campo, percebe-se que, desde a tenra infância, afirma-se uma educação que surge a partir das relações com o

mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, com os diferentes sujeitos sociais. Aprende-se a andar, balbuciar, emitir sons, pronunciar as primeiras palavras na convivência com os outros da nossa espécie e com o mundo que nos cerca. Esse processo nos conduz à construção humana, à produção de diferentes formas de comunicação, até que se alcance a aprendizagem da linguagem, que tem diversas caracterizações, uma delas desencadeia na linguagem oral.

A linguagem oral é um modelo de comunicação que resulta da história e da cultura própria de um povo, que expressa, por meio de suas vozes, o sentido e o significado da vida e das coisas no mundo em seu entorno e fora dele. Isso não é diferente quando se trata da escola. Ao entrevistar os que compõem os cenários dos anos finais de escolas do campo, identifica-se a prevalência de uma comunicação engajada na oralidade. Uma oralidade que se desprende para proclamar diferentes posicionamentos, olhares sobre o sentido e significado da política educacional condicionada ao espaço escolar de seus contextos sociais.

A análise e interpretação da política educacional materializada nos territórios do campo paraense interligam-se à categoria teórica Ensino fundamental - Anos finais, que tem como categorias empíricas: Educação/Escola. Esta categoria relaciona-se ao eixo temático: conceito de educação/escola e de participação, que permite o ordenamento das categorias classificadas pelas unidades de análise, que advêm dos resultados das exposições de alguns estudantes, seguidos de outros sujeitos da escola que, com diferentes expressões, fazem suscitar as percepções iniciais a respeito do conceito de escola.

4.3.1 Conceito de educação/escola para os educandos, educadores e pais de alunos da educação do campo

O conceito de escola/educação apresenta-se a partir de indagações feitas aos participantes da pesquisa via entrevista gravada e, posteriormente, transcrita para análise e reflexões. Isso os integra a um diálogo com exposições de ideias referentes ao significado de escola, com os depoimentos dos estudantes, exclusivamente dos anos finais do ensino fundamental. No caso, uns foram mencionados na íntegra, mas um quadro de informações sucintas de todos encontra-se logo depois. Com isso, os dados emitidos pelos sujeitos retratam:

A escola para mim é meu segundo ambiente familiar, porque cinco horas do meu dia eu passo aqui na escola, então para mim já é parte da minha família, principalmente aqui [...] que desde o meu ensino infantil quando ainda tinha ensino infantil aqui, que eu comecei a estudar. Para mim é um lugar tanto de reflexão, de

aprendizado, como de descontração, também de conforto, de paz, porque às vezes sabemos que temos dificuldades familiares, mas quando você vai assim para outro ambiente e é acolhido pelos amigos, colegas, você sente a diferença, então é lugar de acolhimento sabedoria, acho que é isso. (ALUNO/MARCOS, entrevista, set. 2019).

[...] é uma oportunidade, [...] porque tem vários lugares que eu vi, que não tem escolas, os alunos não estudam, aí ficam trabalhando no mato ou fazem trabalho escravo, aí eu acho que a escola é uma oportunidade para estudar e ser uma coisa melhor, eu acho. (ALUNA/DALVA, entrevista, set. 2019).

Eu acho que é tudo, porque se não fosse por ela, a gente não vai fazer a faculdade para ser o que a gente sonha na vida. (ALUNA/MARGARIDA, entrevista, set. 2019).

A escola para mim é vida, eu gosto muito de estudar. Porque estudo é uma coisa que poucas pessoas querem para sua vida. Então a gente tem que estudar para quando tiver adulto, maior de idade, a gente vai precisar bastante do estudo, então a gente tem que estudar para ter muita chance de crescer na vida. (ALUNA/ROSA, entrevista, maio 2019).

Escola é um lugar de apoio, acolhimento. (ALUNA/JASMIN, entrevista, maio 2019).

É bom estudar por que a pessoa, aprende mais a escrever, a ler a ser uma pessoa melhor no futuro. (ALUNA/CRISTINA, entrevista, maio 2019).

As narrações descritas acima são de alguns adolescentes de faixa etária variada, participantes da pesquisa durante o ano letivo de 2019, com matrículas nos anos finais do ensino fundamental de três escolas do campo que integram os municípios de Pacajá e Igarapé Miri. Utilizam-se da linguagem oral para darem explicações. Uns de forma mais densas, outros são sucintos em suas exposições, mas, independentemente da extensão linguística, todos buscam explicitar, através das suas concepções de mundo, seu conceito de escola. No entendimento de Marcos, a escola remete a um ‘lugar’ com significado de lar, que possibilita descontração, aconchego, encontro com pessoas diferentes, um espaço que ensina a pensar, refletir e a adquirir conhecimentos. A visão de Jasmim se aproxima do pensamento emitido por Marcos ao trazer a ideia de acolhimento e apoio.

Dalva explica que a ausência de escola pode levar adolescentes e jovens ao trabalho forçado, possivelmente sem remuneração, geralmente ocasionando exploração muito cedo do trabalho infante-juvenil. Por isso, na sua opinião, a escola possibilita escolhas diversas a uma pessoa. Na aceção de Margarida, a educação escolar se vivencia em etapas. Estar nos anos finais é uma fase necessária para se chegar à faculdade e, assim, alcançar uma das finalidades da educação escolarizada, o que, obviamente, denomina-se de profissionalização.

Rosa, enfaticamente, afirma: “escola para mim é vida. Eu gosto muito de estudar”. Porém, ela observa que alguns têm dificuldades com o ensino escolar e abandonam. Estudar

o mais cedo possível pode auxiliar na fase adulta, momento no qual exige mais conhecimento de uma pessoa para que ela tenha prosperidade na vida. Cristina finaliza apresentando a importância de estudar, pois, por meio do ensino escolar, tem a possibilidade de desenvolver habilidades da leitura e da escrita e se projetar para vida posterior.

Todas essas vozes são representativas, nascem de construções que se misturam às histórias de vida, às orientações familiares ou resultam da convivência em sociedade. Em concordância com Bardin (2016), é preciso interpretar as palavras dos sujeitos no sentido de buscar compreender, nas entrelinhas de suas exposições, as justificativas referentes a uma questão temática. Para Freire (2007, p. 15), as palavras que incidem na formação de frases não estão em um texto aleatoriamente, ao contrário, “se encontram comprometidas, entre si, e implicam na estrutura de suas relações, uma determinada posição, a de quem as expressou”.

As frases formam um conjunto de expressões que explicam alguma coisa. Tais explicações revelam saberes e conhecimentos dos sujeitos sociais. Nessa visão, os resultados advindos dos questionamentos de um dado conteúdo podem ser transformados em categorias temáticas e, neste caso, visam expor o conteúdo dos estudantes que, geralmente, apresentam referências sistemáticas sobre o conceito de escola, visto no quadro.

Quadro 15 – Conceito sistemático de escola na concepção dos educandos

Categorias	Temas relacionados	Exemplos
Oportunidade	Chance	“Estuda para ter chance na vida.”
	Trabalho	“A gente consegue um trabalho bom.”
	Futuro melhor	“Ter um futuro melhor, um serviço.”
Segundo lar	Acolhimento	“Lugar de acolhimento.” “Ambiente familiar.”
	Apoio	“Lugar de apoio.”
Educação é tudo	Aprender	“É onde aprendo tudo.”
Escola é vida	Querer	“Querem para vida.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas com os educandos.

O quadro distribui-se em quatro colunas. A primeira contém as categorias ligadas ao conceito de escola. Nela, visualizam-se quatro categorias em destaque: Oportunidade; Segundo lar; Educação é tudo; Escola é vida. Elas aparecem com frequência nas exposições de um coletivo analisado e podem se relacionar a outros conteúdos, tais como: chance, trabalho, futuro melhor, acolhimento, apoio, aprender, querer. Isso idealiza a formatação da última coluna com exemplos sintéticos referentes à discussão em voga.

Nos discursos dos adolescentes e jovens entrevistados, o conceito de escola se apresenta como um espaço onde o conhecimento é explorado, que provoca o crescimento e desenvolvimento intelectual dos sujeitos, e pode proporcionar um futuro diferente, uma vida melhor, uma profissionalização. Neste sentido, disserta Ilma Veiga (2013, p. 160):

A escola é uma realidade temporal instituída. Ela se desenvolve num espaço e tempo histórico; sob as orientações previamente instituídas; sob a gestão de um corpo docente para assegurar as ações educativas no interior da escola; e com a presença do movimento instituinte, responsável por rever o instituído e, a partir dele, instituir outras possibilidades.

A escola como espaço educativo se institui em um tempo histórico e nele condiciona um tempo específico para ingressar na educação escolar. Há um tempo de ensino dos conteúdos diários, por série ou anos escolares, existe um tempo de entrada e saída, assim como o tempo para brincar, alimentar-se e permanecer na escola até a profissionalização etc. A escola se faz no dia a dia, em um contexto histórico social particular no qual a realidade escolar é sujeita a modificações do seu tempo. Uma visita ou mesmo uma data comemorativa altera a rotina de uma escola. Uma doença contagiosa pode modificar a situação escolar de um lugar qualquer, ou mesmo a vida humana escolar de todo um planeta. Atualmente, vive-se um exemplo desta transformação temporal no planeta com a pandemia causada pelo Coronavírus²⁶.

A respeito das expectativas educacionais dos educandos, retrata Vasconcelos (2017) que estes ingressam no ensino escolar com uma finalidade de buscar e assimilar conhecimentos imprescindíveis à sua formação. Por conta disso, o conhecimento a ser ensinado não deve ser algo dado, pronto e acabado, mecânico; deve incorporar o pensamento crítico, a criatividade do contexto em evidência. Nas palavras do autor:

²⁶ Doenças infecciosas emergentes e reemergentes são constantes desafios para a saúde pública mundial. Recentes casos de pneumonia de causa desconhecida ocorridos em Wuhan, China, levaram à descoberta de um novo tipo de Coronavírus (2019-nCoV), que são RNA vírus envelopados, comumente encontrados em humanos, outros mamíferos e aves, capazes de causar doenças respiratórias, entéricas, hepáticas e neurológicas. O 2019-nCoV, denominado *Novel Coronavirus-Infected Pneumonia* (NCIP), foi confirmado por meio do lavado bronco-alveolar, sequenciamento de genoma inteiro, PCR e cultura nos pacientes hospitalizados em Wuhan, China. A análise completa do genoma do vírus enquadrou-o no gênero betacoronavírus, que inclui também o SARS-CoV, descobertos em humanos, morcegos e outros animais selvagens. Com relação às características epidemiológicas e clínicas dos casos confirmados de 2019-nCoV, na cidade de Wuhan, China, uma coorte retrospectiva de 41 pacientes demonstrou que 66% (27 pacientes) tiveram contato direto com um grande mercado de frutos do mar e animais. A idade média foi de 49 anos, com prevalência do sexo masculino. Foram considerados importantes sinais e sintomas do 2019-nCoV: febre (98%), tosse seca (76%), dispneia (55%), mialgia ou fadiga (44%) e linfopenia (63%). BELASCO AGS, FONSECA CD. Coronavírus 2020. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 73, n. 2, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

O domínio do conhecimento, a aprendizagem efetiva é fundamental para que seja um cidadão contemporâneo, um cidadão do mundo que ele está vivendo, considerando, justamente, todo o avanço que já tivemos em termos da produção e sistematização do conhecimento. (VASCONCELOS, 2017, p. 2).

A aprendizagem viabiliza o acesso ao conhecimento e ocorre por meio do encontro entre os sujeitos sociais. Desse modo, educando e educadores à escuta das vozes que interpelam, conhecem e se autoconstróem, pois as vozes humanas são construções históricas e socioculturais. Construções que se concretizam nas relações sociais entre os sujeitos, sujeitos históricos que vivem em sociedade e relacionam-se. São marcados por referenciais de traços culturais. Um traço cultural é a linguagem responsável pela produção de palavras. As palavras nos são ensinadas, as palavras são construções sociais, nascem de uma cultura. Uma criança quando nasce integra a uma família e aos traços culturais de seu povo, de sua gente, de seu país. Ela aprende muito cedo a utilizar os signos e códigos linguísticos de uma dada cultura. Com o tempo, sua voz torna-se um elo de comunicação. Sua voz se transforma em palavras, conceitos e significados relevantes para as relações sociais na sociedade.

De acordo com Vygotsky (2005), o desenvolvimento da fala eleva o pensamento, o intelecto de uma pessoa e possibilita a elaboração de conceitos, ampliando um leque de possibilidades, favorecido pelo pensamento e pela linguagem. “A história da linguagem mostra claramente que o pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades, é o fundamento real do desenvolvimento linguístico” (VYGOTSKY, 2005, p. 91).

Desse modo, ao analisar os depoimentos estudantis, identificam-se conceitos que enveredam por explicar a escola como espaço “acolhedor”, portanto, “familiar”; ou como “educação é tudo”, “a escola é vida”. Mas a escola é também o lugar que torna uma “pessoa melhor no futuro”, que oportuniza “chances de crescimento na vida” e prepara para fazer uma “faculdade”. Essas ideias dominam o pensamento dos educandos e corroboram o estudo no qual os alunos revelam que, “ao ir à escola, depositam nela a esperança de um futuro melhor [...]” (MARQUES; CASTANHO, 2011, p. 31). São ideias que, ao associar ao diálogo de outros integrantes da pesquisa, acrescentam mais informações a respeito do conceito escola, como as descritas pelas mães de alunos:

A escola é um ótimo lugar para nossos filhos, onde procuram aprender coisas novas, boas, que eles possam usar futuramente na sua vida tanto profissional como na sua vida de ser humano, a gente procura que eles sejam ser humanos melhores hoje, que a gente está vendo muita violência então a gente procura estar sempre participando na escola para ajudar eles terem uma vida melhor. (MÃE/ALICE, entrevista, set. 2019).

A escola significa um Brasil melhor, um futuro melhor. Coisas boas se for seguido à risca na lei da LDB principalmente por parte do MEC, da secretaria de educação ... São tantas instituições, tantos nomes bonitos, mas está tão feio para as nossas escolas principalmente, as do campo. Esta, é a última que fala, é a que tem a voz mais calada. Somos de muitas formas oprimidos. (MÃE/FLORINDA, entrevista, maio 2019).

A escola forma, a partir de uma orientação pedagógica, mas infelizmente, é insuficiente na área rural. (PAI/JOAQUIM, entrevista, maio 2019).

As narrativas expressam conteúdos que desafiam o universo escolar, pois, ao mesmo tempo em que aparecem os conceitos de escola como um espaço onde as pessoas projetam expectativas de vidas futuras, manifestam também posicionamentos embutidos numa mesclagem de pensamentos que conjugam para o comprometimento com a formação destes sujeitos. A escola é vista pelas mães como espaço de formação profissional e humana, responsável por tornar as pessoas melhores não somente em conhecimentos, mas como pessoas que preservem a vida, que difundem a solidariedade, o respeito à vida humana e à natureza, além de ensinar sobre a paz e o repúdio à violência, à barbárie.

Adverte Canário (2008) que a escola, de modo geral, não se encontra com toda essa bagagem de referência no cenário atual, pois as transformações do sistema capitalista alteram o mercado de trabalho, de modo que a juventude corre risco de, mesmo com os diplomas, não conseguir alcançar o emprego tão almejado a vida toda de escolarização. Imersos às instabilidades e incertezas dos tempos atuais, obter um emprego é como acertar na loteria. Tais fatores favorecem para que a juventude que se profissionaliza mais cedo, sem muitas expectativas de trabalho, submeta-se ao subemprego, uns maus renumerados e, às vezes, fora de seu campo profissional.

O posicionamento de Canário (2008) prossegue afirmando que a massificação da escola marca um irreversível rompimento de equilíbrio frente às certezas que o universo escolar demarca. A escola, gradativamente, torna-se um espaço de reprodução das desigualdades sociais, uma fábrica de exclusão relativa, não sendo possível prever o seu futuro, mas sim problematizar este contexto social.

As observações de Canário são pertinentes e, de algum modo, articulam-se às críticas emitidas pelas mães das escolas do campo, que, notadamente, expressam opiniões quanto à educação do campo. Nota-se que a escola e seu território estão à margem da sociedade, submersas à desigualdade social e educacional, a começar pelas vozes silenciadas e pelos vários tipos de opressão a que são submetidos com a ausência de reforma agrária, que

inviabiliza o acesso a diversas políticas de atendimento à saúde, além da estrutura escolar fragilizada, professores sem formação e baixa renumeração.

A educação dos anos finais do ensino fundamental no contexto rural inquieta, incomoda os sujeitos participantes da escola por ser incoerente quanto às necessidades educacionais presentes nos parâmetros legais da política de educação nacional, pela ausência de um projeto de escola que tenha alguma relação com o projeto de vida dos camponeses, por favorecer o crescimento da desigualdade social aos escolarizados quando se apresentam escolas do campo funcionando em meio a inúmeras precariedades. Nas palavras do narrador: a escola “deixa, a desejar”. Ou seja, não compreende ou corresponde às necessidades e interesses dos camponeses.

Quando se analisa o conteúdo das expressões: “última que fala”, “silenciadas”, “caladas suas vozes” e “opressão” no contexto da mensagem narrada, constata-se que o processo de dominação dos povos é silencioso e continua em erupção em pleno século XXI. O reflexo de dominação de uns sob os outros está evidente nas expressões de Florinda e aparece no pensamento de Miguel Arroyo (2011), que pensa a educação dos anos finais do ensino fundamental de escolas do campo não partir de um paradoxo economicista, que visualiza a Amazônia paraense como mero território de desenvolvimento econômico, ou como os ambientalistas, que primam meramente pela conservação dos territórios. Busca-se pensar a educação escolar a partir das populações que vivem nos territórios camponeses, que sentem na vida cotidiana os reflexos das desigualdades: desigualdades econômicas, políticas, culturais e educacionais. Qual é o marco referencial de escola que se apresenta para as populações camponesas que vivem o dia a dia dos anos finais do ensino fundamental em municípios da Amazônia paraense?

Para as escolas, foco de estudo desta tese, o marco referencial que a elas se apresenta demarca o modelo padrão de educação, que se transfere da política de zoneamento urbanocêntrico para zoneamento rural, segmentado pela lógica da seriação, seguido, posteriormente, pela perceptiva dos multianos. As prefeituras parecem desconhecer outras formas de educação incluídas na legislação ou simplesmente estão acomodadas, satisfeitas com a padronização de educação definida para todo seu território. Parecem mergulhadas em pleno regozijo, uma situação que priva os gestores de pensar para além de um paradigma pronto e acabado, ou realmente estão indispostos a experimentar outras formas de educação do campo.

Com isso, as escolas do campo, de modo particular, as que compõem os anos finais do ensino fundamental, passam a ser vistas como “problema”. Um problema que passa a ser

inculcado como dos outros. Se a infraestrutura escolar é precária, a responsabilidade é dos camponeses que exigiram escola e até se comprometeram com a realização da construção; quando não há merenda, é porque não vão buscar na cidade; se o ensino vai mal, recai para os professores que não sabem ensinar ou não possuem qualificação profissional. Disseminam as responsabilidades dos problemas da escola para a família, professores, alunos e para os movimentos organizados do campo. É como se o Estado não tivesse nada a ver com tudo isso. Nessa perspectiva, a postura de Arroyo (2011, p. 92) recomenda:

Na medida em que prevalece a visão dos outros como fardo, marginais, excluídos, desiguais, ou como pobres, desempregados, incultos, irracionais, agora violentos, sem valores, esses coletivos são vistos como problema social, político e econômico, até como problema cultural e moral. Conseqüentemente, o Estado e suas instituições e políticas se autoafirmam como solução. Essa visão dos coletivos populares, seu acesso, permanência e aprendizagem nas escolas e universidades aparece de maneira persistente como *o problema* para as políticas e para a gestão escolar. O Estado aparece com a mesma persistência como solução, logo, nunca visto como problema, nem como parte ou partícipe na produção da exclusão, das desigualdades, e menos ainda das inexistências dos coletivos diferentes. Uma visão tão inocente quanto a-histórica do Estado e de suas políticas e instituições.

O Estado, indiferente aos problemas das escolas do campo, é, na verdade, o principal responsável pela manutenção das desigualdades referentes à realidade social dos territórios camponeses. Os territórios parecem abandonados, largados à própria sorte ou sob responsabilidade de quem reside nos espaços. As políticas não chegam e, quando minimamente se estabelecem nos territórios, é porque os camponeses foram reivindicar. No que se refere à desigualdade educacional, ela se apresenta através de um acesso ao um padrão inferior de qualidade, uma situação que se manifesta incoerente com as necessidades destes povos e com os parâmetros legais. Nesse aspecto, adverte Arroyo (2011, p. 92): “tentamos superar essa visão ao reconhecer a educação, o conhecimento, a herança cultural como direitos de todo cidadão e conseqüentemente dever do Estado e de suas instituições e políticas”. Superar requer consciência de que é preciso retornar aos processos de luta para obtenção de política de direitos, incluindo a de educação. A educação como direito está visível na triagem dos dados, que se considera relevante refletir a respeito dos posicionamentos dos professores dos anos finais do ensino fundamental, que assim retratam sobre o conceito de educação/escola.

A educação deveria ser igual para todos “*uns não são melhores.*” Todos temos direito a educação de qualidade, a não discriminar o aluno do campo por ser simples, aquele que vem para escola de pezinho no chão, de família humilde. Acho que deveria ser tratado não de forma preconceituosa, mas igual. Para escola do campo,

vem o que sobra para a gente, o que sobrar vem. Então vejo assim, a educação deveria mudar isso aí, ter um olhar do todo. (PROFA. JOANA, entrevista, maio 2019).

A educação a gente busca desde o começo da humanidade, mas ela anda um pouco desviada da conduta da escola em si, porque a gente se sente incapaz em certas realidades de enfrentar os problemas. (PROFA. BENEDITA, entrevista, maio 2019).

Educação escolar é para todos, porque educação não é só você estar na sala de aula passando conteúdo e conhecimento para os alunos. Educação é quando você busca alguma coisa para toda comunidade. (PROFA. MARIANA, entrevista, set. 2019).

Tenho um lema para nós aqui do campo que não nascemos em berço de ouro, a opção é a educação. Se não for pela educação não se chegar a lugar nenhum. Ela é a mola principal da nossa vida, serve para nos impulsionar onde se quer. Que a gente principalmente aqui no campo onde as coisas custam um pouco mais a chegar, se não tiver educação vamos continuar sempre na mesma situação. (PROF. MIQUEIAS, entrevista, set. 2019).

Eu acho que educação você faz em qualquer lugar, basta que o aluno esteja aberto sabe, basta que ele queira, você pode ter melhor professor aqui, mas se o aluno tiver fechado a educação não acontece e a educação é um todo não é só o professor e só o aluno, a educação é a escola, a educação é quem apoia essa escola no caso o governo, a educação não se faz só o professor e o aluno, é a família também, é tudo. Eu vejo uma escola do campo como uma escola normal, só que tem as suas dificuldades a mais do que a escola da zona urbana. (PROFA. JULIETA, entrevista, set. 2019).

Olha acredito muito que educação é o que transforma. Eu bato nessa tecla que os meus alunos que educação é o que pode levar eles onde eles quiserem, tanto faz se for fora daqui ou continuar aqui na comunidade deles, mas é isso que vai ajudar eles, a crescer enquanto pessoas, enquanto cidadãos, por isso que é importante estarem nas escolas. (PROFA. FRANCISCA, entrevista, set. 2019).

Cada professor emite uma compreensão sobre educação. Essa é a temática recorrente na linguagem desses sujeitos. Ao interpretar as reflexões da professora Joana, notam-se críticas à legislação que sinaliza uma educação igual para todos, quando, na verdade, ao olhar a partir das lentes da experiência de educadora do campo, depara-se com uma realidade bem distante do que se encontra nos marcos legais da educação brasileira. A narrativa expressa indignação, incômodo diante do descaso dado à educação pública ofertada aos camponeses e ao cenário escolar em que estes sujeitos estudam.

A discussão estabelecida pela professora foca no direito que se articula à denúncia de uma educação que se realiza nos territórios camponeses a partir de uma visão preconceituosa, que evidentemente a caracteriza como “as sobras”. Ao relacionar esse pensamento às determinações legais, Astrogildo Júnior e Mario Netto (2015) explicam que as instalações escolares para as populações camponesas surgem tardiamente e muitas delas resultam como demandas dos camponeses que se articulam para reivindicar escolas para os seus territórios.

Apesar de ser reivindicação da comunidade, o pensamento de inferioridade circula fortemente no imaginário de vários gestores públicos quando destinam, para as escolas camponesas, “o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20). Nas palavras da educadora, “as carteiras novas são para as escolas urbanas, as velhas, fazem-se uns reparos e enviam para as escolas do campo” (PROFA. JOANA, entrevista, maio 2019). Evidenciam-se, na descrição, resquícios de uma educação que destina o melhor para um cenário, o urbano. Sobre o assunto, disserta Arroyo (2007, p. 158):

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

O modelo ideal de educação escolar se configura no zoneamento urbano. Os demais espaços são considerados “diferentes”, ou, antropologicamente, estes são os “outros”. “O campo é lembrado como *outro lugar*, são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros” (ARROYO, 2007, p. 158). Por isso, é interessante entender que não é somente a escola que desenvolve o ato de educar. Nesse sentido, as educadoras, Mariana e Julieta, compreendem que a educação não é um mérito que acontece somente na escola, pois se dá fora dos muros dela, como um bem comum, um patrimônio a serviço de toda comunidade. Esse pensamento se correlaciona aos princípios de educação defendidos por Freire (1989), Brandão (1991) e outros, que definem a educação como parte constituinte da vida humana, que ocorre para além do contexto escolar. Nessa dimensão, o espaço familiar, imprescindivelmente, é um local onde se propagam as práticas iniciais do ato educar e a escola, obviamente, não fica isenta deste compromisso social.

Na versão da professora Benedita, a educação como parte integrante da vida acompanha a humanidade desde suas origens, mas, ao se desviar de seus objetivos, entra em crise, desvirtua-se do caminho e torna-se difícil em determinados contextos solucionar os desafios encontrados. O discurso da professora apresenta a educação como aquela cujo objetivo principal era aprender para viver. Esse era o propósito da educação da comunidade primitiva. A criança quando deixava as costas da mãe dominava conhecimentos fundamentais

à existência e convivência em grupo. (PONCE, 2003). No entanto, com a institucionalização e a redefinição dos objetivos, a educação delega responsabilidades à escola para o ato de ensinar, de modo que a escolarização se constitui, atualmente, dentro de um aparato jurídico que define o que deve ou não ser ensinado.

No que concerne à educação do campo, há fugas quanto aos objetivos definidos para essa política educacional, outrora instituídos pela legislação, pois se observa uma educação a ser desenvolvida por uma e até duas professoras que abrangem todas as disciplinas da segunda fase do fundamental. Isso, sem dúvidas, fragiliza o processo de ensino e aprendizagem para estes territórios e pode desencadear uma formação precária para os educandos do campo que se inserem nos anos finais do ensino fundamental.

Já o professor Miquéias elucida um debate que induz compreender quem são os sujeitos de que trata o estudo. Na sua concepção, “não nascemos em berço de ouro”, isso significa que se trata de pessoas desprovidas de bens, portanto, de trabalhadores, de sujeitos sociais de baixa renda. Para alterar as perspectivas de vida, uma opção pontuada pelo professor é a “educação” via escola. Todas as ideias advindas posteriormente deste pensamento visam afirmar o valor da educação escolar para os camponeses; com a frase “se não for pela educação”, complementa-se com “ela é a mola” e finaliza o discurso dizendo que, “se não tiver educação”, permanece na mesma “situação”.

Nota-se, no contexto das mensagens de uns educadores, um pensamento similar ao dos educandos. Veem a educação escolar como pré-requisito para se obter uma vida melhor. São os indicativos de que, “sem escolaridade”, torna-se impossível garantir qualidade de vida. Nessa perceptiva, a educação escolar é concebida como tábua de salvação, como a responsável pela redução do índice de pobreza do país. A educação escolar aparece como a responsável por retirar os pobres da situação de miséria. Esse pensamento encontra-se no imaginário de muitos trabalhadores que compõem a sociedade brasileira.

Contudo, na contramão desse raciocínio, adverte Arroyo (2007, p. 25) que “muitas escolas e muitos coletivos docentes têm questionado essa visão mercantilizada dos educandos, do conhecimento, da docência e dos currículos”. O autor explica ainda que, “apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho está praticamente desaparecendo”. Estudar é, sim, uma necessidade humana. Todos precisam da escola, e de outros espaços educativos para ampliar o nível de conhecimento. A educação escolar é essencial à formação humana, mas, impreterivelmente, não deve ser vista ou pensada unicamente a partir da ótica do mercado de trabalho.

A lógica de pensar a educação escolar como trampolim para alcançar o mercado de trabalho é o tema principal na maioria dos discursos dos participantes da pesquisa. Para a maioria dos professores, o conceito de escola converge para a ‘educação’ exposta pela maioria como algo não exclusivo do espaço escolar. Ao ler a última narrativa de uma educadora na íntegra, confirmam-se os pontos principais da mensagem, e permite ao leitor observar, a partir das informações, a sistematização dos dados obtidos pelo relato da professora que trabalha com os anos finais do ensino fundamental, sua versão sobre o conceito de escola.

Ao verificar o posicionamento da educadora Francisca, imediatamente se constata, no conteúdo de sua narração, um olhar diferente, ou seja, ela compreende a educação como algo que transforma, pode levar para onde quiser, vai ajudar, crescer como pessoas e cidadãos, por isso, é importante estar na escola. Quando se reflete o sentido e significado da palavra “transforma”, identifica-se que ela se remete a um pensamento da filosofia clássica. Heráclito associa a definição de dialética ao movimento do rio. Para ele, quando o homem entra em um rio, este não é mais o mesmo nem o próprio homem o é. Tudo se transforma, modifica-se. Martins (2007, p. 60) interpreta o pensamento do filósofo dizendo que: “tudo que existe, considerando seres vivos ou não, matéria orgânica, mineral ou vegetal, entidades corpóreas ou não, enfim, absolutamente tudo está em perene e incessante transformação ainda que os nossos sentidos não percebam isso em um momento pontual”.

Autores contemporâneos como Adorno e Paulo Freire, que demarcam a dialética como fio condutor de seus estudos, conduzem os fundamentos da dialética marxiana para criticar os princípios da educação. Adorno nem tanto, mas Paulo Freire, em escala maior, aprofunda seus estudos de base na transformação humana por meio da educação.

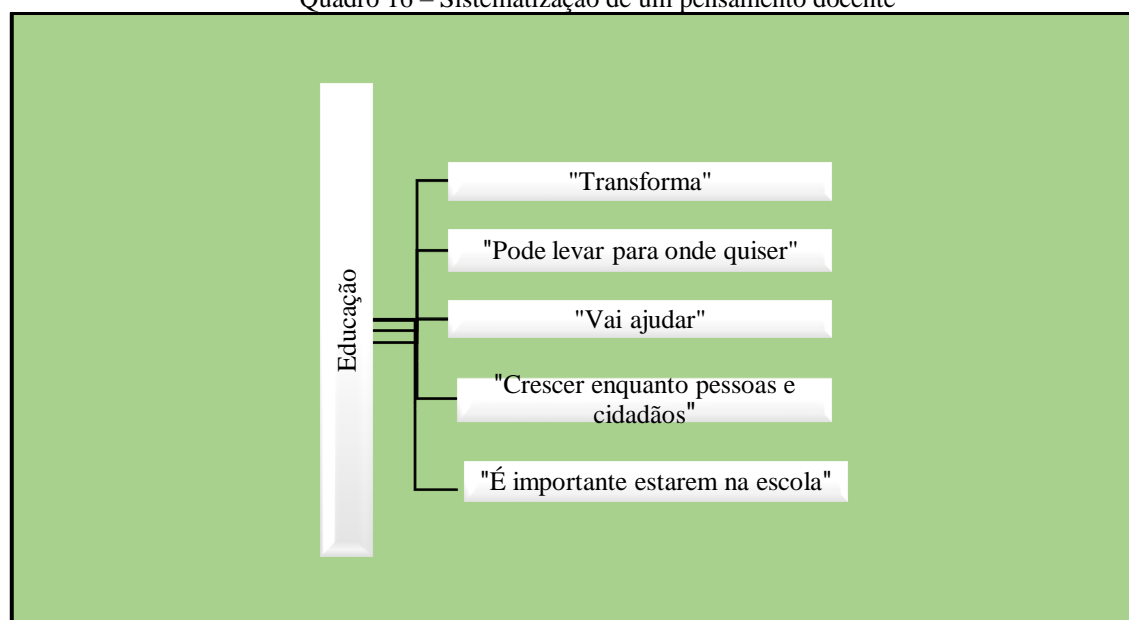
Adorno, por sua vez, argumenta que a organização do mundo em que se vive converge para uma ideologia dominante. Nesses termos, a educação não ensina os adolescentes e jovens a pensarem criticamente. Quem percebe o mundo a partir do paradigma de educação dominante não consegue ter uma consciência crítica do mundo e dos acontecimentos cotidianos nas dimensões sociais da vida. A ausência de consciência crítica ou de esclarecimento conduz o sujeito a não emancipação. Para Maar (2012, p. 142), “a emancipação precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional”, pois, na visão adorniana, “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (MAAR, 2012, p. 143).

Segundo Freire (1989), a educação se dá mediante o conhecimento de mundo, em uma perspectiva dialógica, uma visão em que tanto o docente quanto os discentes são agentes do processo educacional e não meros transmissores ou receptores de conhecimentos para atuar

no mercado de trabalho. Tais pensamentos conduzem à compreensão sobre o que venha a ser a educação libertadora, ou seja, uma educação pensada a partir de uma pergunta que gere não respostas prontas e acabadas, mas provoque o diálogo entre os sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o diálogo não necessita de uma relação dominante.

Na relação dialógica, tanto o docente quanto o discente são partícipes do conhecimento. Não necessita existir aquele que tudo sabe e o que nada sabe, ou o sujeito com mente oca de conhecimentos e saberes. Na visão freiriana, a educação possibilita ter consciência dos conhecimentos não somente historicamente produzidos pela humanidade, mas dialogar com os fatos sociais atuais circulantes na vida social dos sujeitos no processo educacional. São fatores responsáveis por impulsionar a ter consciência crítica de mundo, a olhar a educação como uma experiência libertadora, portanto, de transformação, como demonstra a sistematização de uma docente na exposição do quadro 16.

Quadro 16 – Sistematização de um pensamento docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas (2020).

Um dos princípios da educação é transformar. O que se aprende na escola, ou nos demais espaços, transforma o pensamento humano, a vida. É a trilha que nos obriga a transitar o campo da dialética. Em virtude de tais circunstâncias, a educação pode levar ao destino que se quer chegar. Ela contribui para o crescimento pessoal e coletivo dos sujeitos; encontrar-se na escola oportuniza o contato com um vasto campo epistemológico. No pensamento da professora, “dominar os conteúdos escolares pode ser útil à vida”, seja na comunidade onde o

sujeito reside, ou fora dela. Nesse sentido, mais do que um direito, participar da educação escolar faz parte de uma das necessidades humanas atuais.

4.3.2 Conceito de participação para os sujeitos das escolas do campo

No que se refere à categoria **participação**, o quadro 14 apresenta, sistematicamente, como categoria empírica, o **conceito de participação**. Quanto à participação, vale explicar que outros questionamentos foram levantados em relação à participação dos alunos nas aulas e quanto à relação professores/alunos. No entanto, estes elementos ficaram fora destas reflexões por serem questões realizadas somente para dois grupos: os professores e os alunos.

A opção foi trazer informações das questões em que todos os grupos de sujeitos entrevistados tenham participação. Com isso, tem-se maior número de participantes e, quando possível, de informações, pois se constata, após organização dos dados, que algumas respostas expostas nas unidades de análise não atendem aos objetivos propostos.

Ao vasculhar as matrizes temáticas presentes nas unidades de análise, como justificações dos educandos, professores e pais de alunos das escolas, opta-se por dispor a apresentação dos conhecimentos advindos da pesquisa de campo a partir dos seguintes elementos: **categorias**, **temáticas** e **exemplos**. Esse conjunto de explicações está intrinsecamente correlacionado à categoria teórica **Ensino Fundamental - Anos finais**, que expõe como categoria empírica o conceito de **participação**, como uma continuidade do eixo temático anterior, que descreve sobre: Conceito de educação/escola e de participação. Essas acepções fazem surgir os dados a seguir, fixados às unidades de análise, que reúnem um agrupamento de conteúdos originados dos resultados das entrevistas responsáveis pela criação de novas categorias. As categorias daí resultantes foram criadas a partir do conceito de participação, em que se criaram as seguintes categorizações: participar; a relação escola-família/relação família-escola; apoio dos pais nas atividades extraescolares são de pertencimento do bloco das unidades de análise. Elas surgiram das demandas vindas de campo, que pontuam por meio dos relatos a compreensão dos entrevistados a respeito das questões abordadas, apresentando assim sua concepção, seus conceitos referentes ao assunto em andamento durante diálogo.

Quanto às categorias do bloco “unidades de análise”, elas se dividem em três partes, cada uma com seus respectivos quadros. A primeira categoria, “participar”, traz as seguintes temáticas a ela relacionadas: pergunta, acontecimentos, participa – interliga-se a situações que

se correlacionam à família –, ganha, gasta, falta, fiscaliza, investiga, cobra. A segunda categoria, “relação/família-escola-escola/família”, apresenta: participa, construção, apoio das famílias, menos importância à vida escolar, trazer a família. Quanto à terceira, “apoio dos pais nas atividades extraescolares”, destacam-se como temas: uns, sim/outros não, analfabetos, faz na escola. Na última coluna de cada quadro, aparecem os exemplos, ou seja, as mensagens específicas dos participantes da pesquisa.

Quadro 17 – Dados das unidades de análise: categoria “participar”

Categorias	Temáticas	Exemplos
Participar	- Pergunta	- Uma pergunta na sala de aula e a gente participa (Aluna/Margarida).
	- Acontecimentos	- É estar envolvida com os acontecimentos da escola, da comunidade (Prof. Miqueias).
	- Participa	<ul style="list-style-type: none"> - É quando a gente participa de alguma coisa” (Aluna/Dalva); - Participação é estar interagindo passando conhecimento (Profa. Joana); - É quando você participa de uma coisa de boa por vontade ou não (Profa. Julieta); - Participar é estar presente, disponível, vir procurar saber como é, que está. Isso é tudo que eu não vejo aqui (Prof. Francisca); - A gente participa da comunidade, da aula, das festas que tem na escola, ajuda a construir, mexer em tudo (Aluna/Jasmin); - O aluno traz algo que está acontecendo na família. Ele quer que eu ajude. Então, a minha participação acaba sendo mais do que somente a de sala de aula (Profa. Benedita); - Participação para mim não é só relacionada aos alunos, pais. É saber quanto a professora do meu filho ganha, quanto ela gasta dela mesmo, para chegar até a escola. Que a nossa realidade do campo é tremenda. São 10 a 15 km de distância, que uma professora mora da escola (Mãe/Florinda).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas (2020).

As informações surgem de questionamentos relacionados à participação e visam compreender que sentido e significado estes coletivos atribuem à participação. De acordo com Bordenave (1983, p. 22), “a origem da palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte, ou ter parte”. Participação, para Gadotti (2014), atrela-se à gestão democrática, e não é meramente um conceito ou princípio pedagógico, mas se fundamenta na Constituição de 1988 e orienta-se por “dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa” (GADOTTI, 2014, p. 1). Inter-relacionam-se, nesse conjunto, a

participação social e popular, historicamente orquestrada pelas ‘pedagogias participativas’ que asseguram sua concretização e influenciam efetivamente na aprendizagem. Em vista disto, “formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país” (GADOTTI, 2014, p. 1). Ainda segundo Gadotti (2014, p. 1), “a participação é um pressuposto da própria aprendizagem”.

Participação, na ótica dos interlocutores, propicia o diálogo, este que nasce, às vezes, de uma pergunta provocada na sala de aula, seja pelo educando ou pelo educador. Ademais, pode ser proveniente dos acontecimentos decorrentes do cenário escolar, da comunidade ou da sociedade. Significa estar presente, contribuir com a construção de alguma coisa que tenha relevância para vida das famílias camponesas. Uma integrante da pesquisa interage com outras definições conceituais ao explicitar que a participação ultrapassa a visão de participação dos alunos ou pais em eventos e acontecimentos promovidos pela escola ou de interesses dos próprios pais. Ela diz que participar significa: “saber quanto a professora do meu filho ganha, quanto ela gasta dela mesmo, para chegar até a escola. Que a nossa realidade do campo é tremenda. São 10 a 15 km de distância, que uma professora mora da escola” (FLORINDA, entrevista, abr. 2019).

As vozes dos sujeitos, suas palavras, têm sentidos e significados. Isso é creditado por Vygotsky (2005, p. 91) quando diz que “a linguística moderna estabelece uma distinção entre o significado de uma palavra, ou expressão, e o seu referente, isto é, o objeto que designa. Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente”. Ao transitar pelo pensamento de Paulo Freire (1987), observa-se como uma de suas preocupações é dar voz ao sujeito, especialmente, o sujeito oprimido, silenciado pela cultura dominante. A intensão de Freire não é somente escutar as vozes silenciadas, mas provocar o sujeito a pensar e a processar a dialética do movimento da fala. Uma fala que, inúmeras vezes, ele defende, que deva ser possibilitada pela dialogicidade entre os sujeitos.

O diálogo é uma expressão oposta ao significado de monólogo. Diálogo significa uma conversa entre duas ou mais pessoas; o monólogo, por sua vez, é uma ideia associada ao discurso expresso por uma pessoa, sem integração com outros sujeitos, sem intervalo. O diálogo, na visão freiriana, é um “fenômeno humano” que se manifesta por meio da “palavra”. “Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, nos impõe ir buscar, também, seus elementos constitutivos” (FREIRE, 1987, p. 77).

As palavras são carregadas de valores e significados culturais. Uma palavra pode ter valores, sentidos e significados diferentes para um povo de países diferentes e até mesmo para

os de um mesmo país. No entendimento de Vygotsky (2005, p. 91), “se seguirmos a história de uma palavra, em qualquer idioma, veremos, que por mais surpreendente que ela possa parecer à primeira vista, que os seus significados se transformam exatamente como acontece com o pensamento infantil”. Por isso, ele defende a importância das vozes dos sujeitos como emanção do movimento que repercute na linguagem. Na expressão de Freire (1982, p. 49), [...] “não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se refere, a palavra humana é mais que um mero vocabulário – é palavração”.

Paulo Freire considera a linguagem, a palavra, resultante de um diálogo, como um “fenômeno humano”. Na interpretação de Vygotsky (2005, p. 151), a palavra é um “fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento”. Identifica-se aí a anuência de pensamentos entre os autores de campos diferentes do conhecimento. Vygotsky e Paulo Freire validam, de forma semelhante, uma maneira de se compreender a linguagem como um fenômeno extremamente relevante para relações humanas no processo de formação educacional, em um contexto histórico e sociocultural da sociedade de outrora, e de tempos atuais. A apropriação da linguagem camponesa permite fazer outras leituras referentes às narrativas dos sujeitos sociais do campo.

As narrativas dos sujeitos denotam sentido e significados diferentes, as frases narradas pelas mães de alunos das escolas soam aos ouvidos como um convite para rever, fazer outras leituras do universo vocabular contido nas mensagens. Participar, nessa perspectiva, é conhecer as dificuldades que as pessoas enfrentam todos os dias para chegar à escola e nela permanecer. É saber a rotina escolar desde as longas distâncias até as despesas diárias dos professores e dos educandos no território da agricultura familiar devido à ausência de transporte escolar. É entender os desafios do território ribeirinho que, embora tenham acesso ao transporte escolar, enfrentam as maresias das águas, as distâncias e, às vezes, o medo por não saber nadar, atrasam pagamento dos barqueiros, que, em caso de paralização dos serviços, paralisam as aulas, entre outras questões. Esse raciocínio interliga-se ao pensamento que diz: “e é, precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas” (FREIRE, 1987, p. 127).

Participar das decisões da escola, da comunidade, saber os custos financeiros dos que transitam motorizados, bem como o ‘tempo’ de deslocamento de um aluno que transita a pé da residência mais distante para a escola, as condições de vida dessas famílias e outras situações que demarcam conhecimento socio-histórico-econômico e cultural da comunidade, ligam-se ao pensamento que afirma: “o homem é consciente, e na medida que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, 2007, p. 39).

O posicionamento de Florinda, mãe de aluno de uma das escolas, não é um mero discurso para se fazer presente na tese. É a visão consciente da realidade em que vive, e resulta de uma prática social experimentada coletivamente. Durante o levantamento dos dados de campo, as pessoas recomendavam que a entrevistasse por ela ser aquela que consegue reunir e mobilizar as pessoas para lutar por melhorias locais. Ela tem consciência de que as políticas públicas para os camponeses não se materializam sem um processo de luta intensa, que radicalmente não termina com a construção da escola. Ao contrário, começa com ela. A escola é a porta que se abre para a mobilização coletiva em prol de novas conquistas para os territórios camponeses. Com isso, inserem-se os educandos dos anos finais de escolas do campo nos primeiros processos de participação, que se estende no contexto de sala de aula, bem como nos eventos e ações que visam deixar o espaço escolar como um ambiente melhor para estudar. Na opinião de Ilma Veiga (2013, p. 164), “a escola deve ser orientada pela problematização [...] em vista uma reflexão coletiva e um fazer participativo”.

Ao guiar-se pela problematização presente no contexto vivenciado pelos sujeitos, constata-se que uns educandos se locomovem a pé da casa para a escola, por estradas de chão de barro, com altas elevações e em péssimas condições. Outros seguem de motoneta e em embarcações; primeiro, tendo que enfrentar os desafios das estradas, dos rios para, em seguida, experimentar as rotinas da sala de aula, até o término do horário de aulas, e possam regressar para casa, obedecendo o ritual das viagens de fim de turno escolar. São situações que os funcionários das escolas, crianças, adolescentes e jovens do campo vivenciam cotidianamente. Com isso, identifica-se que, para estudarem os anos finais do ensino fundamental, os adolescentes precisam se arriscar nos deslocamentos de estradas ou rios, de forma persistente e audaciosa para garantir o acesso à educação escolarizada. Isso revela que, para os filhos dos camponeses, não é somente chegar à escola para estudar e pronto. Existem os percursos que os estudantes vivem casa-escola e escola-casa e não se pode esquecer “as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados” (MOLINA, 2015, p. 389).

A chegada à escola para uns é tranquila; para outros, é cansativa. O cansaço, provocado pelo sol quente que persiste a partir de 12 horas, para os que precisam andar a pé mais de cinco quilômetros ou na lama no período das chuvas, demonstra muito cedo que, para estudar em uma realidade empobrecida, necessita-se de determinação, força, coragem e muita energia para acessar os conhecimentos escolares, posto que os adolescentes chegam à escola, onde não existe o transporte escolar, sem a presença de um adulto. Chegam cansados, às vezes, atrasados, com fome e sede.

Assim, os que vivem a rotina, em especial, os que vão à escola a pé, conseguem permanecer ativos se obterem apoio e solidariedade dos professores, mesmo diante de uma estrutura escolar frágil. Apesar das estruturas prediais frágeis, observa-se que os sujeitos que ocupam o espaço escolar são resistentes, fortes, persistentes e, independentemente dessas circunstâncias, “os educandos ao chegarem à escola trazem em sua estrutura cognitiva conceitos relevantes construídos durante toda sua existência antes da vinda à escola” (DUAILIBE et al. 2018, p. 90).

Para os educandos que chegam aos anos finais do ensino fundamental, além da bagagem cultural construída na história de vida, trazem consigo a experiência escolar dos anos iniciais, que, por mais que sejam momentos educacionais diferentes, podem ser úteis na busca do conhecimento. Conhecer é algo inerente aos seres humanos. Mulheres e homens são seres curiosos e chegam ao patamar atual graças a sua curiosidade, ao desejo de saber mais, de buscar o conhecimento para melhorar as diferentes formas de vida.

A melhoria no sentido educacional implica a qualidade. Conforme Gadotti (2014, p. 1), “não há qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola”. Diante desse raciocínio, volta-se o olhar, novamente, para o pensamento de Florinda, que tece diversos questionamentos e reflexões à educação ofertada para os anos finais. Na continuidade de seu pensamento, introduz críticas pertinentes sobre a ideia de participação:

É saber o desenvolvimento do meu filho na matemática, na geografia, na história [...]. Ver o que falta, e por que falta? Porque às vezes, falta não pelo professor, mas pela falta de estrutura pedagógica que as vezes a secretaria de educação não fornece. Então, participar é isso. É fiscalizar, é investigar e cobrar. (MÃE/FLORINDA, entrevista, maio 2019).

A linguagem apresenta um perfil de responsabilidade e comprometimento diante da educação escolar do filho. Responsabilidade com aquilo que se aprende na escola com a variedade de conteúdos e disciplinas pedagógicas. Por outro lado, nota-se comprometimento para além da educação do filho. Isso é visível a partir da segunda frase, que se acerca de uma linguagem que caracteriza a ausência, repetidamente classificada como “falta” na educação escolar, o que não é uma atribuição somente da professora ou de outros funcionários. É um compromisso dos pais, das lideranças de movimentos sociais do campo, ou seja, de todos. A conclusão de seu pensamento expressa uma postura política crítica, que entende ser compromisso de um sujeito consciente de seus direitos e deveres: “fiscalizar, investigar e cobrar” (MÃE/FLORINDA), dos gestores públicos, uma educação de qualidade para os

territórios camponeses. Isso significa, na visão de Freire (1987, p. 128): “críticos seremos verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. [...] isto nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”.

A superação da visão ingênua da realidade exige reconhecimento de que as coisas podem mudar. A visão dos sujeitos quanto ao conceito de participação emite perceber o entendimento de que se pode participar da comunidade, das aulas, como respostas às perguntas da pesquisa, das datas comemorativas e das festividades escolares. Há, ainda, um pensamento que se valida da necessidade de reivindicar, junto ao conselho escolar, melhorias para os educandos. Isso é notório na descrição que, enfaticamente, diz:

Participação é sempre ajudar com possível. Eu mesmo tento ajudar minha escola ao máximo só que claro muita das vezes há algumas confusões, algumas coisas que não são bem esclarecidas e dificultam, mas a gente tenta conversar na maioria das vezes para ter sempre essa participação da escola na vida do aluno e do aluno no ambiente escolar para quando o aluno precisar de algum apoio, ele possa estar procurando o conselho da escola para que a escola tome providências para ajudar o aluno e vice-versa. Os alunos ajudam a escola no que for preciso, nos eventos que a escola realiza os alunos se unem para fazer o evento bonito porque a gente recebe visita de outras escolas. Então para mim eu acho que isso que é participação, participar do ambiente escolar e da vida do aluno eu acho que é participação. (ALUNO/MARCOS, entrevista, set. 2019).

Marcos e outros estudantes da pesquisa afirmam gostarem de estudar. No caso, ele demonstra “gostar de estudar” através da participação atenta às aulas com indagações, contribuições do que conhece, interagindo com os colegas, realizando as atividades etc. Ele desencadeia uma série de ideias para explicar a definição de participação. No seu ponto de vista, participação está relacionada a ajudar, esclarecer e conversar a respeito das dificuldades dos alunos, mas se conecta à participação do aluno nas ações e atividades promovidas pela escola, inclusive, no conselho escolar para que possam receber apoio quando necessitar. Marcos está numa faixa etária apropriada para se interessar pela escola. De acordo com Cassoani (2017, 231), os educandos dessa fase do ensino fundamental “gostam e estão no período propício para expandir relacionamentos interpessoais e vivenciar novas experiências”. Outros estudos acrescentam que:

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. Para isso precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 17).

Os seres humanos são pensantes e não podem ser vistos no mundo somente como indivíduos incorporados à sua individualidade. É obvio que cada pessoa possui sua individualidade. Isso é algo inerente ao ser humano, mas não se pode negar que se vive numa dinâmica coletiva. O princípio da coletividade consciente ou não é parte intrínseca da vida humana desde a reprodução da espécie, pois, para se conceber um bebê humano, é necessário unir os genes masculino e feminino. Por esse motivo, as pessoas não podem ser vistas como mero objeto, coisa; elas precisam ser percebidas como sujeitos políticos que podem opinar sobre as coisas e contribuir nas decisões por meio da participação popular.

Reinterpretando Paulo Freire, Silva (2015, p. 85) comenta que “o homem não nasce pronto e acabado”, pois ele se constitui como um ser inacabado. O inacabamento ao qual é submetido coloca-o no mundo e com o mundo intermediado pelo ato de educar. O ato de educar é algo inerente ao ser humano e contribui, incisivamente, para torná-lo sujeito de um processo histórico, coincidindo com a participação nas decisões que incidem na nossa e na vida dos outros. (FREIRE, 1987).

Em vista da referida situação, Freire considera o sujeito como um ser inacabado, que o coloca sempre em busca de conhecimentos. Isso permite entender que existe uma carência muito forte no ser humano pelo ato de conhecer, que não acontece sem se relacionar com o aprender. Desse modo, a escola que pretende ter sujeitos participativos interessados pelo conhecimento e com pensamento crítico deve constituir uma proposta de educação escolar que se interligue ao projeto de vida do território.

Nesse sentido, torna-se sujeito do conhecimento e da aprendizagem os que têm a oportunidade de trilhar por espaços que permitem questionar e ser questionados, e que apresentem alternativas para os problemas encontrados no percurso educativo, pois “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem a ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza” (FREIRE, 2000, p. 40). Nesse sentido, a educação vista como teoria transformada em prática se faz nas relações entre os sujeitos, que apresentam posicionamentos políticos na interação com os outros.

Os posicionamentos originários de uma consciência política podem contribuir para modificar as relações sociais em diferentes espaços. Uma pessoa que aprende a participar dos debates e decisões de organizações ou grupos sociais possivelmente irá canalizar esta experiência para o espaço familiar. Quando isso acontece, as chances de ampliar as relações entre família e escola, e vice-versa, são bem maiores. Em relação a essa exposição, notam-se as informações ligadas à segunda parte das unidades de análise, disponíveis no quadro 18.

Quadro 18 – Dados das unidades de análise: categoria: relação/família-escola e escola/família

Categoria	Temáticas	Exemplos
Relação/família-escola. Escola/família	- Participam	<p>- Meu pai, não. Trabalha na lavoura. A minha mãe participa. Ela sempre me ajuda em tudo. Quando comecei a escrita e leitura, ela estava comigo, mas depois a gente vai amadurecendo, vai querendo ficar, “livre”. A gente quer ficar independente, crescer. Mas sempre quando eu preciso ela está lá junto participando, presente (Aluno/Marcos);</p> <p>- Participam (Aluna/Dalva);</p> <p>- Sim. Eles vão toda vez nas reuniões. Participam, não querendo, mas participam (Aluna/Jasmin);</p> <p>- Eles participam, só que agora no momento eles não tão podendo vir porque os dois estão operados (Aluna/Margarida);</p> <p>- A escola e a família têm uma relação estável. Sempre entram em acordo, para todos os problemas que surgem em busca de um único objetivo que é educação. E os pais, sempre participam das reuniões, mais de 50% sim (Prof. Mariana);</p> <p>- Os pais participam. São eles, que praticamente fazem a escola. Eu não posso afirmar que 100% dos pais participam, mas posso te garantir, que no caso dessa escola, 90% dos pais contribuem sim (Prof. Benedita);</p> <p>- Sou bem participativa e oriento meus vizinhos a participar, a ir procurar, tirar dúvidas principalmente na nossa realidade que temos uma deficiência de gestão, da secretária de educação. Eu participo ajuda no que posso (Mãe/Florinda);</p> <p>- Sim, dificilmente faltou. A gente estar na festinha das mães, nos encontros de famílias. Procuro estar presente em tudo que a escola promove. Gosto de estar participando. Quando é uma matéria que meus filhos têm dificuldade eu faço uma visita surpresa. Venho sempre que possível uma, duas vezes, no mês (Mãe/Alice).</p>
	- Construção	<p>- Na construção da nossa sala, pintura da escola, foram pais, alunos e professores (Prof. Joana).</p>
	- Apoio das famílias	<p>- Aqui no interior a gente recebe o apoio das famílias dos alunos claro que não é todo mundo que concorda com professor, mas na maioria, a gente recebe, sim (Prof. Miqueias).</p>
	- Menos importância a vida escolar	<p>- Infelizmente as pessoas estão dando menos importância à vida escolar dos filhos na escola, são raros os pais que acompanham, e os que acompanham, o aluno se sobressai (Profa. Julieta).</p>
	- Trazer a família	<p>- Olha eu percebo que há uma tentativa por parte das escolas de trazer a família para perto, mas a ausência é muito grande. A gente chama e o pai não vem. Diz que está trabalhando, que não pode. Faz programações, marca reunião, sempre nos módulos para apresentar os professores, falar da disciplina para ficarem cientes, mas a família está distante (Prof. Francisca);</p> <p>- Família e escola não é só dizer eu tenho um filho na escola. Eu participo dessa família. É ir lá e sentir a dor do professor o que ele sente, o que ele passa, o que lhe falta. É estar ajudando a cobrar. Se cobro melhorias para professor, eu cobro melhorias para o meu filho</p>

		<p>também, se eu cobro melhorias para a escola estou cobrando melhorias para os meus filhos, para todos os alunos. Participar dessa família escolar é mais do que só falar “<i>meu filho está lá, e pronto,</i>” não, é estar lá participando, buscando, cobrando e se preocupando não só com os nossos educandos, mas também, com nossos educadores (Mãe/Florinda);</p> <p>- Nada melhor do que um pai presente na vida do aluno na escola, conversando com a diretora, com os funcionários porque nós sabemos que nossos filhos perto de nós são uma coisa, da feita que saem, são outra. Então é bom está acompanhando conversando com os professores, mas infelizmente, muitos pais deixam para vim no final do módulo, quando o aluno está com a média toda vermelha. Eu como mãe assumo, que as vezes a gente deixa de lado, a vida dos filhos (Mãe/Alice).</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas (2020).

No que diz respeito à relação família-escola ou escola-família, os discursos são oponentes e complementares. Uns afirmam que a escola tem realizado todo um trabalho para que os pais possam participar da escola. Os defensores dessa posição retratam que fazem tudo que podem, como, por exemplo, reuniões, eventos, encontros e outras atividades para atrair os pais para a escola, mas não conseguem. Nessa visão, os pais pouco se interessam pela educação dos filhos e, quando parecem se interessar, a situação não tem jeito. Em alguns casos, o filho está com várias reprovações, sendo difícil recuperar.

Na contrapartida desse pensamento, destacam-se as professoras que defendem a participação dos pais na escola. Há as que quantificam a participação dos pais entre 50% e 90%. Nessa perspectiva, estas registram que a participação dos pais é tão incisiva que a escola não existiria sem a presença deles. Eles contam sempre com os pais em tudo e os resultados têm sido bem satisfatórios. Contar com a participação dos pais é um sinal de que, mesmo diante das dificuldades em que vivem, organizar os pais em torno das questões escolares é muito interessante e pode contribuir para acionar outras políticas de interesse dos camponeses. Sobre essa situação, Gadotti (2014, p. 2) explica que:

Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil.

O pensamento de Gadotti contribui para o entendimento da participação como sociedade organizada. Ao se organizar, a população participa das decisões, reivindica

políticas, adquire consciência de que é preciso ter controle do que é de todos enquanto direito constitutivo. Quanto à educação, não é diferente, pois, assim como há críticas dos investigados quanto a não participação dos pais na escola, observam-se, por outro lado, espaços em que a participação destes é mais efetiva. Isso fortalece o coletivo, que consegue se organizar para exigir políticas de direito. As organizações e lutas coletivas, direta ou indiretamente, atingem as famílias. Bom mesmo é quando isso chega aos que mais precisam.

Bornioti e Carvalho (2015) argumentam que a família, como uma instituição em todo processo histórico, esteve como a responsável pela formação social de seus membros. Quando se fala de família, a primeira referência é, de algum modo, a experiência familiar que se tem na história de vida pessoal; com os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental não é diferente. No que diz respeito a esse tema, as suas respostas interligam-se à família, a um dos pais que consegue acompanhar a vida escolar, mesmo não necessitando da presença deles na escola; ainda assim, observa-se a imagem materna como a que mais aparece na relação com a escola, dada a menor frequência da presença paterna.

O apoio da família nas atividades extraescolares compreende a terceira parte dos dados extraídos das unidades de análise. A ideia é compreender, por meio das vozes dos sujeitos de escolas do campo, como ocorrem os acompanhamentos das atividades que se estendem para fora da escola, sobretudo com a participação e apoio da família.

O apoio da família nas atividades extraescolares é visto na discussão de Carvalho (2004, p. 94) como os famosos deveres escolares, denominados por esta autora de “dever de casa e as relações família-escola”. As suas reflexões permitem entender que, a princípio, as escolas que atendiam às famílias rurais e as urbanas industriais não encaminhavam tarefas escolares para realização doméstica, uma vez que os filhos dos trabalhadores participavam do trabalho familiar. No entanto, os deveres de casa foram adotados como uma ocupação, destinada aos filhos de pessoas das classes médias, de modo que, salvo raras exceções, transferem essa prática depois como regra para todos que passam pelo processo de escolarização.

Assim, com o intuito de acessar essas informações junto às escolas do campo, organizam-se levantamentos de dados que visam captar para, em seguida, explorar o conteúdo de informações advindas das mensagens dos pesquisados durante o estudo. Os registros representam uma parte das narrações descritas por estudantes, professores e pais de alunos das escolas do campo de ambos os territórios.

Quadro 19 – Dados das unidades de análise: categoria: apoio da família nas atividades extraescolares

Categories	Temáticas	Exemplos
- Apoio dos pais nas atividades extraescolares.	- Uns apoiam nas atividades. Outros não conseguem apoiar;	<ul style="list-style-type: none"> - O pai não. Porque chega da roça cansado e vai voltar. Tem uns, que ele ajuda, mas tem uns que não (Aluno/Danilo); - Minha mãe, sempre está comigo, é a primeira pessoa que eu procuro (Aluno/Marcos); - Quando sabem, me ajudam. Meu pai mesmo, estudou só até o segundo ano (Aluna/Dalva); - A maioria sim, sempre ajudam. Se não fosse a ajuda dos pais, não sei se estaria funcionando as coisas (Profa. Mariana); - Olha uns pais ajudam nas tarefas, outros tem dificuldades porque não conhecem o assunto. (Profa. Benedita); - A gente recebe o apoio das famílias dos alunos, claro que destoa também, não é todo mundo que concorda com professor, mas da maioria a gente recebe sim (Prof. Miqueias); - Eles não colocam o aluno para estudar para fazer trabalhos. Os alunos vêm com exercício em branco da casa. A gente percebe que não tem aquela coisa “<i>ah, não o pai vai sentar, olhar o caderno que está em branco, ele vai fazer</i>” não tem esse acompanhamento esse reforço que a gente precisava (Profa. Francisca); - Sim. Tiro de vez em quando, um tempo para olhar os vistos, se está respondido os exercícios, se não aquele que vem para a escola e leva o caderno em branco, apesar de eles falarem que não são mais bebês. Bebê que tem que estar olhando (Mãe/Alice); - Eu sempre procuro “<i>cadê a tarefa de casa</i>, ajudo conforme eu posso. Estou sempre ajudando sim nos trabalhos, nas atividades como posso (Mãe/Florinda).
	- Analfabetos	<ul style="list-style-type: none"> - Meus pais são quase analfabetos, quando dão conta, ajudam (Aluno/Abel); - Meus irmãos me ajudam, meus pais não sabem ler, mais meus irmãos ajudam quando não sei (Aluna/Cristina).
	- Fazem atividades só na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Não passo atividades para casa. Fazemos tudo na escola. Mas os pais sempre são nossos apoiadores e dos alunos (Profa. Joana).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas (2020).

Quanto ao apoio da família nas atividades extraescolares, é sublime compreender que, devido ao cansaço do trabalho da roça, uns não conseguem auxiliar os filhos, como o caso de Marcos, que conta com o apoio da mãe e não do pai. No entanto, contata-se que existem outras situações que impedem os pais de ajudarem os filhos nas atividades escolares, como, por exemplo, terem baixa escolaridade ou mesmo não terem escolaridade alguma, como é o caso dos pais que são analfabetos. Nesse sentido, os que têm baixa escolaridade sentem dificuldade em auxiliar nos exercícios de casa dessa faixa etária porque uns não conseguiram concluir todo o ensino fundamental. Outros possuem maiores dificuldades por não terem a mesma oportunidade de estudar. Isso os remete para as estatísticas de analfabetismo do campo

paraense; os pais dos educandos não conseguiram elevar o seu próprio nível de escolaridade, de modo que, às vezes, os filhos dos anos finais do ensino fundamental estão vivenciando uma experiência escolar que seus pais não tiveram a oportunidade.

O fato atinge muitos pais das escolas pesquisadas, contudo, embora existam tais desafios, nota-se que as mães se destacam como as que mais auxiliam os filhos nas atividades escolares realizadas em casa. É público e notório que, no mundo contemporâneo, as mulheres avançaram, conquistaram vários espaços e trouxeram várias transformações. Isso trouxe, também, melhores conhecimentos e saberes de como cuidar melhor da sua prole. Em vista disso, elas continuam na centralidade de participação da vida dos filhos e no acompanhamento das atividades escolares (RESENDE et al. 2018), “enquanto os pais exercem apenas um papel simbólico no trato com as autoridades escolares” (CARVALHO, 2004, p. 102).

Os indicadores do estudo demonstram que a realidade das famílias camponesas prossegue com o envolvimento maior das mães. Identifica-se também que, para alguns educandos dos anos finais do ensino fundamental que não conseguem solucionar as tarefas encaminhadas para serem feitas em casa, a partir das explicações do conteúdo e das orientações dos professores em sala de aula, ao se encontrarem em casa com seus pais com escolarização inferior ou em situação de analfabetismo, dificilmente levarão para a escola as atividades resolvidas.

A escolaridade mínima, ou sua ausência enveredada pelo analfabetismo, impede ou dificulta diretamente no acompanhamento dos pais diante das atividades extraescolares. É complexo ensinar o que se desconhece. Criticar é muito simples e fácil, mas será que a escola conhece a realidade educacional das famílias de seus educandos? E o que a escola tem feito para auxiliar as famílias que passam por essa situação? Em relação ao conhecimento escolar, sabe-se que quanto mais se eleva o nível ou modalidade de ensino, mais complexos ficam os conhecimentos. Para os que não alcançaram esse saber, não dominam a leitura e a escrita, certamente se sentem sem as mínimas condições para contribuir com os filhos com as atividades escolares. Evidencia-se reiteradamente essa realidade nas vozes que sobre o assunto dizem: “meus pais são quase analfabetos, quando dão conta, ajudam” (ALUNO/ABEL); “Meus irmãos me ajudam, meus pais não sabem ler, mais meus irmãos ajudam quando não sei” (ALUNA/CRISTINA). Em vista dessas ocorrências, estudos revelam que “não se pode cobrar das famílias este acompanhamento quando elas não têm condições para realizá-lo” (RESENDE et al., 2018, p. 446).

Na versão dos professores, as atividades destinadas para serem desenvolvidas fora do espaço escolar, geralmente, recebem apoio e orientações das famílias, especialmente quando

os próprios educandos tendem a esquecer, pois, nesta fase, eles não necessitam com frequência do auxílio dos pais, uma vez que os professores passam atividades para casa a partir de explicações e outras atividades trabalhadas na sala de aula. Ao analisar os depoimentos dos professores sobre a questão em debate, evidencia-se que uma professora prefere trabalhar com as atividades somente na sala de aula, evitando encaminhar tarefas para casa. Outra, tece críticas ao mencionar que os pais “não colocam o aluno para estudar para fazer trabalhos. Os alunos vêm com exercício em branco da casa” (PROFA. FRANCISCA).

A exposição da docente revela uma realidade de muitas famílias, sejam elas do campo ou da cidade, mas, nos territórios camponeses onde o acesso à educação tem sido desigual, obviamente, os reflexos da negação deste direito no passado influenciam diretamente na vida das atuais gerações. Não é simplesmente por causa do cansaço com o trabalho da roça que os camponeses, sejam estes do território das águas ou da agricultura familiar, são impedidos de auxiliar os filhos nas tarefas escolares direcionadas para se fazer em casa com ajuda da família. Como se visualizou anteriormente, outros fatores podem influenciar neste posicionamento.

Como se observa nos exemplos expostos no quadro, o posicionamento das mães difere do pensamento da professora. Iguais ou diferentes, as opiniões precisam ser analisadas, pois ambas se constroem no cenário escolar dos territórios camponeses. A colocação das mães pode ser recorrente por terem a oportunidade de concluírem o ensino médio. Ter um grau de escolaridade maior contribui significativamente com a forma de olhar o mundo. Isso é notório na exposição de Alice, mãe de aluno, quando explica que dispõe de um “tempo para olhar os vistos”, os “exercícios”, o “caderno em branco”, enquanto a mãe Florinda relata indagar se há “tarefas” para casa e apoia nos “trabalhos” e demais “atividades”. É provável que o fato de terem finalizado o ensino médio coloque os filhos destas mães em um quadro mais favorável em relação aos pais com ínfimo ou nenhum conhecimento escolar.

Mediante as reflexões emitidas a respeito dos conceitos de educação e participação, pode-se dizer que a realidade dos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo, no âmbito da Amazônia paraense, prossegue sem atentar-se para os documentos que regulamentam a educação do campo ou os referenciais descritos na Carta Compromisso de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) de 2010. Nela, confirma-se o reconhecimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, e apresenta como argumento para a criação do FONEC:

- 1) Os projetos históricos em disputa do campo e os altos índices de desigualdades sociais no campo;
- 2) A necessidade de uma articulação nacional em favor do campo

e da educação frente ao avanço do agronegócio e a criminalização dos movimentos sociais; **3)** A continuidade no fechamento das escolas do campo; a política de transporte escolar do espaço rural para as sedes dos municípios e a política de nucleação à revelia das comunidades; **4)** Permanência das condições de infraestrutura inadequada para o funcionamento das escolas; **5)** A não implementação e regularização das Diretrizes da Educação do Campo pelos municípios; **6)** Descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais nas políticas e programas de educação do campo; **7)** A não concretização do regime de colaboração entre os entes federados; **8)** O não reconhecimento pelo poder público do direito a uma educação diferenciada; **9)** A formatação de políticas e programas não estruturantes implantadas pelo MEC; **10)** A falta de articulação nacional nos últimos anos em torno do debate e de ações coletivas dos movimentos sociais e sindicais em relação à educação do campo. (FONEC, 2010, p. 2, grifos nossos).

O FONEC nasce da necessidade de continuar com a articulação nacional de lutas pela educação do campo, mas também para fiscalizar a institucionalização das políticas garantidas nos marcos legais, pois, como se observa nos pontos acima, havia descon siderações referentes a tais questões na implementação das políticas de ensino para os camponeses, e, com a instalação do FONEC, a exigência volta-se para a necessidade de ficar mais atento.

Dez anos se passaram após a criação dessa carta e evidencia-se que, desses dez elementos extraídos em 2010, até o final de 2020, certifica-se, à luz das análises e reflexões anteriormente realizadas, que muitas das dificuldades apresentadas permanecem nos territórios de pesquisa da agricultura familiar e da educação ribeirinha, tais como: projetos de disputa de campo e da educação do campo em que se prevalece o pensamento de dois modelos de territórios, um do camponês e outro do latifundiário; educação do campo e educação rural; a política de transporte escolar que, entre as três escolas pesquisadas, duas não são contempladas com qualquer atendimento ligado a essa política; verificam-se problemas na questão infraestrutural; desconhecimento dos marcos legais da educação do campo; e não há reconhecimento de que a educação do campo deva ser diferenciada.

4.4 Tentando fechar os pontos

Ao considerar as exigências do objetivo proposto, chega-se ao final da seção trazendo análises e reflexões referentes aos anos finais do ensino fundamental. Para isso, fez-se uma explanação de como se encontra essa parte da educação básica nos marcos legais, em que, pelo que se avalia, há referências ínfimas sobre o assunto. Quase não se mencionam os anos finais do ensino fundamental nos documentos oficiais, tampouco nos que se referem à educação do campo. Enquanto política de direito, encontram-se fragilizados ou ausentes, com reduzido número de matrículas, infraestrutura precária, o acesso ao transporte escolar

encontra-se apenas em uma das três escolas, além de existir a escassez de materiais necessários à educação escolar. Essas e outras questões são expostas apoiadas em depoimentos de educandos, professores e pais de alunos que narram sobre o sentido e significado da educação escolar e da participação, trazendo posicionamentos de como concebem a educação escolar para os anos finais do ensino fundamental, mesmo diante da histórica desigualdade social, que acaba por interferir na conjuntura atual dos territórios camponeses.

Identifica-se, assim, que a política governamental, implementada nos territórios estudados, está relacionada, sim, às referências de uma educação que se engaja para formar os sujeitos para transitar no mercado de trabalho. Essa é uma ideia presente nos resultados das entrevistas, em que se observa que tanto os alunos como os pais e professores explicitam em seus pensamentos um conceito de educação, e, embora tenham significativas reflexões a respeito do conceito de participação, não se vê nos relatos nenhum posicionamento crítico dos sujeitos referente ao objetivo da educação escolar, que se apresenta em formar as pessoas para ocupar o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o ensino escolar segue com um projeto de educação pronto e acabado, pelo qual os professores e educandos do campo continuam esse ritual. As famílias, bem como os movimentos sociais desses territórios, ainda não conseguiram perceber e se articular para pautarem também outras reflexões e encaminhamentos educativos para os territórios camponeses. Isso significa que, nas propostas pesquisadas no período mencionado, não se encontra nenhum vestígio de educação escolar que possa afirmar ter alguma relação com as referências propostas apresentadas pelo FONEC, nem mesmo os que se prescrevem nos marcos legais que tratam da educação do campo.

5 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AS PRÁTICAS CURRICULARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS TERRITÓRIOS RURAIS

Ao direcionar o olhar para a figura 34, verificam-se quatro imagens que caracterizam uma pequena fração do cenário escolar, com a identificação de quadros, cartazes, livro didático, cópia de um texto etc. São imagens que refletem uma pequena parte da organização do ensino e das práticas curriculares do ensino fundamental.

Figura 34 – Subsídios educativos utilizados nas escolas



Sala de aula e uns instrumentos

Livro didático

Texto xerocado para aula

Cartaz de boas-vindas

Fonte: Registro da autora (2019).

Por conta de tais circunstâncias, o objetivo desta seção é apresentar uma síntese da organização do ensino e das práticas curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos territórios ribeirinho e da agricultura familiar. Estes subsídios educacionais aparecem na

explanação dos fatos vindos da realidade, bem como da análise e interpretação das narrativas dos participantes que se fazem à luz dos conhecimentos construídos para finalizar a tematização com encaminhamentos e proposta, sem necessariamente aderir a esta ordem cronológica dos acontecimentos.

Assim, estrutura-se a seção em três pontos: no primeiro, intitulado “A organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental na educação do campo”, realiza-se a problematização da temática para, no segundo ponto, explicar sobre a “Organização do ensino nos anos finais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar”; em seguida, no terceiro ponto, busca-se trazer as discussões sobre “As práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar” a partir da apresentação dos fatos da realidade, esta intermediada por reflexões analíticas e metodológicas, com o intuito de colocar um ponto final nos diálogos para, enfim, fechar a seção com o item: “para finalizar essa conversa”. A referida seção contempla ainda os seguintes eixos temáticos: Organização do ensino em multianos/multisseriação e SOME; Definição dos conteúdos e dos recursos didáticos e a relação destes com a cultura e as práticas de trabalho e produção camponesa.

5.1 A organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental na educação do campo

Inicia-se o texto com a expressa vontade em justificar como se definem a organização do ensino e as práticas curriculares. A busca transcorre primeiro para compreender a significação termológica das palavras. Antes de adentrar nas conceituações a respeito da organização do ensino propriamente dita, é pertinente dizer que existem estudos com argumentações pontuais sobre o sentido e significado da palavra “organização” no contexto educacional. Entre estas, interessa aqui as explicações a respeito da organização do ponto de vista **institucional**, ligando-se à gestão da escola (LIBANEO, 2004), e a entendida em estreita relação com a **organização do ensino**, como sugerem as temáticas desenvolvidas por Azevedo (2008), Alavarse (2009), Coelho (2018), entre outros. Para Libâneo (2004, p. 97, grifos nossos):

Organizar significa dispor de forma ordenada, para articular as partes do todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; **administrar** é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; **Gerir** é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação a expressão **organização escolar** é frequentemente identificada como administração escolar, termo que tradicionalmente, caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola,

racionalizar o uso dos recursos, (materiais, financeiros, intelectuais) coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Libâneo (2004) apresenta uma das discussões em que se envolve a ideia de organização no contexto escolar, ressaltando que a terminologia se identifica com a administração escolar, e que alguns estudiosos se apropriam das duas atribuições, enquanto outros dão maior ênfase a uma do que a outra. Ao averiguar o significado do termo “organização”, identifica-se que este associa-se ao processo histórico de construção do conhecimento, à teoria da administração. De origem latina, a palavra “administração” se refere a “*ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro” (CHIAVENATO, 2003, p. 11). Ao prosseguir com o raciocínio, relata o autor que o termo “administração” se modifica e passa “a ser a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização” (CHIAVENATO, 2003, p. 11).

A organização referida pode ser uma instituição de ordem pública ou privada, por exemplo, a conceituação dada agrega novos valores para o campo do conhecimento em que a terminologia foi bastante explorada. Ao direcionar o pensamento para o contexto escolar, sabe-se que a escola é vista como uma instituição. Daí, como se aplica o termo organização, no contexto escolar? De acordo com Libâneo (2004, p. 98), existem pesquisadores que empregam a expressão administração e os que se utilizam da denominação “organização” por compreendê-la numa dimensão de “maior abrangência”. Entretanto, há os que compreendem a organização como um assunto complexo e de rara discussão entre os pesquisadores no Brasil, carecendo de melhores esclarecimentos. Trata-se sobre a organização dos sistemas de ensino e redes de ensino, é o que afirmam Macedo-Silva, Silva e Santos (2017).

Ao orientar-se por essa lógica de entendimento, torna-se relevante buscar compreender a respeito do significado da palavra “sistema”. Desse modo, ao vasculhar as páginas do Dicionário Aurélio, identifica-se que “sistema” é uma palavra com inúmeras significações, no entanto, chamam-nos atenção as significações:

Conjunto de elementos materiais ou ideias entre os quais se possa encontrar ou definir alguma coisa. Disposição das partes ou dos elementos de um todo coordenados em si e que funcionam como estrutura organizada. Conjunto de instituições políticas e/ou sociais, e dos métodos por elas adotados encarados quer do ponto de vista teórico, quer do de sua aplicação prática. (AURÉLIO, 1986, p. 1594).

Observa-se, a partir desta terminologia, uma atribuição que permite perceber a parte integrante de um todo organizado. Pode-se ainda interpretar que as diferentes dimensões particulares ou específicas de um conjunto maior não se perdem em suas especificidades individuais, por estarem intrinsecamente relacionadas ao todo. Na visão de Gadotti (1994, p. 09), “um sistema é um conjunto coerente, a unidade de múltiplos elementos, reunidos sob um único princípio, ideia, concepção ou fim”. O pensamento interliga-se também ao campo da educação como classificação do Dicionário Aurélio ao sistema de ensino, foco principal desta reflexão.

Estudos enfatizam que o sistema de ensino brasileiro, até 1960, esteve sob o domínio do Governo Federal, que centraliza a política nacional de educação brasileira e segue como parâmetro para os demais entes federativos. Os registros revelam que tal fato se modifica a partir da institucionalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 4024/61. Isso gera uma ruptura com a centralidade educacional do país e possibilita autonomia dos estados para a criação de seus conselhos de educação, mas as alterações não atendem do mesmo modo aos municípios que permaneceram regimentados pelas normativas estaduais até 1996, quando surge a LDB 9394/96. (MACEDO-SILVA; SILVA; SANTOS, 2017).

A LDB 9394/96 delega responsabilidades às três instâncias federativas, atribui a finalidade da educação e sua organização. Pela primeira vez na história do país, os municípios brasileiros passam a ter a autonomia para criarem seus sistemas de ensino com os conselhos próprios para, assim, normatizarem a educação municipal. Contudo, o obscurantismo legal provoca interpretações dúbias em relação à diferenciação entre sistema de ensino e rede de ensino, uma vez que:

O termo “sistema” é utilizado em educação de forma equívoca assumindo, pois, diferentes significados. Ao que tudo indica, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino. Com efeito, sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. (SAVIANI, 1999, p. 123).

Na abordagem descrita, identificam-se as críticas em relação à compreensão que se faz desses termos, havendo uma diferença entre “sistema” e “rede de ensino”. Sinalizam o pensamento de que, diversos municípios brasileiros não se encaixam nas referências de sistema, mas sim de rede de ensino. Ao seguir essa linha de raciocínio, enfatiza ter, no campo educacional, três redes de ensino, denominadas: redes municipais, estaduais e rede federal.

“Assim, muitas são as redes de ensino, cada uma com a sua concepção pedagógica e orientações burocráticas, administrativas e financeiras diferenciadas” (MACEDO-SILVA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 4). Isso significa que, dentro de uma rede de ensino, podem estar nela inseridas outras, como é o caso, por exemplo, da rede privada.

Embora a esfera pública seja responsável pela organização de um sistema de ensino, o município sem os dispositivos legais para torná-lo independente, com autonomia jurídica e pedagógica própria para criar o conselho municipal de educação, acaba sendo gerenciado pelas normas do Estado, mesmo a lei lhe dando plenos poderes para a criação de um sistema, como é o caso dos municípios paraenses. No entanto, o obscurantismo da própria legislação e a burocracia, entre outros fatores, abrem precedentes para que diversos municípios fiquem à deriva ou sigam adiante, associando-se a um dos critérios, conforme reforça o autor:

Cabe, pois, a cada município decidir entre as três possibilidades previstas na LDB, a saber: a) instituir o próprio sistema de ensino; b) integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor com o estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica. A opção a ser adotada deverá ser prevista no plano educacional do município ao mesmo tempo em que determinará a forma como será detalhado o referido plano educacional. (SAVIANI, 1999, p. 124-125).

Saviani apresenta uma reflexão que, certamente, faz parte de muitos municípios brasileiros. No caso paraense, essa situação atinge diversos municípios, entre os quais estão os que fazem parte do presente estudo, que se averigua a não institucionalização de um “sistema próprio de ensino”, uma ocorrência que os faz relacionar-se à segunda opção de “integrar-se ao sistema do estado do Pará”. Para qualquer alteração jurídica que tais municípios necessitem aprovar em instância educacional, é necessário passar por trâmites do conselho estadual de educação.

Ao fundamentar-se nos argumentos que definem sistema de ensino x rede de ensino, pode-se dizer que os municípios de Pacajá, Anapu, e Igarapé Miri não possuem um sistema de ensino, e sim redes municipais que dependem do sistema de ensino estadual. Independentemente de ser sistema ou rede de ensino, a educação paraense atende à maioria da população estudantil dos anos finais do ensino fundamental, por meio do ensino “regular” e modular.

O ensino “regular” se desenvolve através do desenvolvimento de diversas disciplinas semanais, com cargas horárias diferentes e hora/aula de 50 minutos. Já o ensino modular, dá-se pela execução de duas a três disciplinas por um período de 50 dias letivos, com quatro horas diárias, caracterizados pela denominação de módulos. No entanto, por mais que existam essas

classificações do ensino, a quantidade de dias letivos é igual, assim como as cargas horárias anuais das disciplinas; isso não altera, independentemente de ser ensino “regular” ou modular. Contudo, no transcorrer do texto, nota-se que há implicações quanto à mobilidade do educando ao necessitar de uma transferência entre o ensino “regular” e modular, ou vice-versa.

No que se refere à organização do ensino, recorre-se aos registros de Azevedo (2008), que disserta que a LDBEN, nº 9394/1996, veio para sucumbir a organização do ensino em séries anuais, comumente denominada de seriação. De acordo com o pensamento do autor:

Tal organização do ensino também contribuiu decisivamente para a exclusão dos alunos que não alcançavam determinado padrão na reprodução dos conhecimentos supostamente ensinados, em virtude de o regime de seriação anual basear-se na seleção meritocrática e, conseqüentemente, na retenção ano a ano dos menos aptos. A escola eximia-se totalmente da responsabilidade pelo insucesso do aluno, atribuindo a ele, e transferindo exclusivamente para ele, todo o ônus de seu fracasso escolar. (AZEVEDO, 2008, p. 1).

Tecem-se críticas a um modelo de organização do ensino que funciona por muito tempo. Entretanto, o autor apresenta o artigo 23 da LDBEN como um ‘novo paradigma’ de organização de ensino, que permite outras possibilidades de organização de ensino para a educação escolar do país. Para as mudanças acontecerem, as escolas precisam romperem com as posturas anteriormente padronizadas, que congregam para a educação bancária. (AZEVEDO, 2008).

A organização do ensino se fundamenta nos estudos de Alavarse (2009), que publica, na Revista Brasileira de Educação, a temática: “A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões”. O texto apresenta os ciclos “como uma forma de organização do ensino fundamental enquanto política pública de educação para a democratização da escola” (ALAVARSE, 2009, p. 35), e mostra que os ciclos, enquanto organização do ensino, provocam um desequilíbrio no pensamento hegemônico de ensino que se estrutura historicamente com a criação da seriação, determinada como uma organização de ensino, seletiva e excludente.

Consideram-se os estudos de Coelho (2018, p. 1) na dissertação de mestrado intitulada “A organização o ensino em módulos em uma EMEF de São Paulo: aprendizagens dos professores acerca da proposta e o papel do formador do coordenador pedagógico”. Nela, destaca-se que o ensino modular inova o ensino por se contrapor ao paradigma da seriação ou da organização do ensino por ano. Os estudos trazem análises e reflexões para compreender a organização do ensino dentro destes formatos: seriação, multisseriação, séries anuais, multianos, ciclos, alternância, SOME etc. Para Brayner (2013, p. 17, grifos nossos):

O Sistema de Organização Modular de Ensino é requisitado por muitas prefeituras paraenses até hoje, com o objetivo de garantir principalmente, o Ensino Médio para populações de comunidades campestres, onde não dispõem do **sistema regular de ensino** por questões relacionadas: às grandes distâncias do extenso território do Pará, difícil acesso geográfico e número de alunos insuficiente que justifiquem a criação da **escola regular**.

A base de orientação do sistema de ensino estadual ou das redes de ensino municipais é a LDB – nº 9394/1996, que, sobre a educação básica, dispõe das informações referentes à sua organização:

Art. 23. A educação básica poderá **organizar-se** em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 2019, p. 17, grifos nossos).

O artigo propõe diversas formas de organização do ensino, entretanto, é comum encontrar, nas redes ou sistemas de ensino, uma tendência de organização pautada nas séries anuais. Estas constituem o regime da seriação, mas, ao implantar a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, com as séries anuais, estabelecidas para o ensino fundamental por anos, como mencionadas em seções anteriores, segue-se também, com os ciclos, a alternância, e outros que se encaixam na atualidade da educação brasileira, que podem ou não funcionar diferente da seriação.

5.1.1 A seriação

A seriação por muito tempo demarca um espaço de exclusão social e atrai altos índices de evasão e repetência escolar, por conter uma grade curricular com conhecimentos “historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados”, sem a mínima referência com a realidade dos sujeitos em formação. Isso é recorrente no pensamento que diz:

O conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar. Os programas são desenvolvidos em forma de planos de curso a serem lecionados pelos professores, durante o ano letivo. Nessa forma de organização escolar, os alunos são agrupados em séries, geralmente anuais, segundo seu nível de domínio dos conhecimentos dos conteúdos escolares. (MARIA AUGUSTO, 2010, p. 1).

Na seriação, o conhecimento ensinado em sala de aula segue uma sequência lógica, que se envereda pelos níveis de dificuldades alcançados pelos educandos, e tem como requisito de averiguação do conhecimento apreendido por meio da avaliação que corresponde à realização de provas escritas. Às vezes, adicionam os exercícios de fixação do conhecimento, em que são avaliados por pontuações como parte integrante dos resultados quantitativos dos conteúdos, explorados no conjunto de disciplinas ofertadas para os educandos nos bimestres letivos da segunda fase do ensino fundamental. Comenta Paro (2007) que este sistema retrógrado entra em decadência a partir de 1980, com um movimento de críticas à estruturação de uma pedagogia que se fundamenta em uma base teórica insustentável, dado os princípios que correspondem a “premiações ou punições”. Em vista destas circunstâncias, expressa o autor:

O sistema seriado mostra sua procedência antidemocrática na medida em que serve a uma concepção tradicional de escola fundamental, preocupada não em ensinar, mas em separar os alunos que podem prosseguir, passando de série, dos que não podem. (PARO, 2007, p. 9).

Devido ao antidemocratismo social, uns educadores se unem ao movimento de superação da seriação e criam iniciativas que visam alterar essa forma de organização do ensino, enquanto outros tendem a trabalhar a educação com o sistema de ciclos, seguido de proposições, como a alternância e outras possibilidades de ensino. Por não ser objetivo deste estudo explicar o sistema de ciclo, expõem-se, sistematicamente, algumas ideias do significado da alternância.

5.1.2 A alternância

A alternância é uma das formas de organização de ensino que se configura nos domínios Franceses a partir de 1935, quando uns agricultores, em conjunto com o padre Granereau, procuram alternativas para o acesso à educação dos filhos dos camponeses. Para alcançar tal finalidade, o padre migra para os territórios camponeses para trabalhar com a educação desses sujeitos. Isso favorece “a experimentação de um modelo de formação que atendesse às exigências da realidade da profissão de agricultor” (MENEZES, 2013, p. 45).

Após o desenvolvimento de várias experiências, os camponeses, junto ao sacerdote, definem por alternar os tempos de ensino e trabalho, ou seja, os educandos passam “uma semana por mês na escola, em tempo integral e, restante na escola da vida” (NOSELLA, 2012, p. 47), isto é, na labuta da agricultura direta dos territórios camponeses. Nessa perspectiva,

nasce a alternância, como proposta que prima pelo ensino e aprendizagem decorrente de um processo em que se estuda a cultura dos sujeitos camponeses e sua relação com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, no contexto de escolas-famílias. (NOSELLA, 2012; SOBREIRA; SILVA, 2014).

Os camponeses contam com o apoio familiar em parte das atividades agrícolas; com isso, uns não conseguem renunciar ao apoio dos filhos nas atividades agrícolas, particularmente, no período de safra. A introdução da metodologia da alternância favorece o acesso ao conhecimento escolar e a relação com os componentes advindos da agricultura familiar. Essa questão recorrente no raciocínio a seguir:

No meio rural existe uma grande dificuldade dos agricultores familiares em dispensar os filhos do trabalho e mantê-los na escola por muito tempo e a pedagogia da alternância torna-se justamente uma saída interessante para minimizar este problema, pois o tempo de trabalho do jovem é considerado como um elemento importante do processo educativo. (PASSADOR, 2006, p. 33).

A organização do ensino via alternância como experiência de escolas-famílias se espalha por diversos países do planeta e se instala no Brasil. A primeira experiência ocorre no Espírito Santo, em 1969, em plena ditadura militar, via trabalhos dos padres jesuítas. Conforme Sobreira e Silva (2010, p. 221):

Naquele momento, a atuação pastoral da Igreja Católica. Sob a coordenação dos padres jesuítas, essa atuação estava em sintonia com as orientações e práticas da Igreja daquela década, como a publicação pelo papa João XXIII da Encíclica *Pacem in Terris* (Paz entre as Nações) - orientando sobre as questões da paz mundial, justiça, liberdade e verdade; a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II - possibilitando a abertura para renovação e inserção social da Igreja; a publicação da encíclica *Populorum Progressio* (Desenvolvimento dos Povos) - refletindo sobre o desenvolvimento dos povos e criticando o capitalismo liberal; a Conferência dos Bispos Latino-Americanos em Medellin, na Colômbia, em 1968 - impulsionando o compromisso social e político de alguns setores da Igreja e o crescimento das Comunidades Eclesiais de Bases, dentre outros.

No princípio, não há a preocupação em desenvolver a educação a partir de uma metodologia pedagógica, mas quando essa necessidade se manifesta, interlaça-se ao pensamento que envolve a educação popular. Esta, por sua vez, fortalece-se e os estudos e debates daí originados se reportam aos marcos históricos do pensamento de Correia (2011), quando enfatiza que, a partir de 1960, dá-se a introjeção de atividades que visam:

Alfabetização e escolarização numa perspectiva crítica e conscientizadora do Movimento de Educação de Base - MEB, as organizações da juventude, nos movimentos de ação católica, a atuação dos sindicatos rurais na atuação e na formação política dos trabalhadores e a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação. (CORREIA, 2011, p. 30).

A formação, com base na dimensão crítica e conscientizadora, transcende o espaço religioso para o contexto escolar na França e, posteriormente, no Brasil, com as experiências educacionais promovidas pelas iniciativas da Escola Família Agrícola (EFAs) e do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFAs). (MENESES, 2014). Pode-se notar essa discussão no pensamento que diz:

A alternância educativa, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais francesas, posteriormente a Pedagogia da Alternância nas EFAs e nos CEFFAs, utilizam desde seus primórdios, na condução e na orientação dos seus trabalhos com os estudantes, com as famílias e com os membros das associações e conselhos, o método **ver, julgar e agir**. (MENEZES, 2013, p. 42, grifos nossos).

O método ver, julgar e agir, antes utilizado em reuniões, encontros e cursos de curta e média duração ligados às atividades das CEBs como educação popular, passa a ser uma prática educacional vivenciada pelos camponeses no contexto do campo via alternância. Com isso, tem-se uma ‘organização do ensino’ que, desde suas origens, perfaz seu caminho sob a orientação de um método que se confirma em outros estudos. Para Baldotto (2016, p. 56), a alternância “possui sua estratégia pedagógica baseada no método Ver – Julgar – Agir”. Em continuidade, ele traz reflexões de outros estudos sobre o assunto, que acrescentam:

Na discussão pedagógica que acontecia no Brasil dessa época, no início dos anos 80, uma questão que gerava polêmica era sobre a possibilidade ou não de fazer **educação popular** na escola formal, com uma forte inclinação a considerar que havia uma incompatibilidade entre ambas. No Movimento, essa nunca foi uma questão considerada relevante. Por intuição ou por outra coisa, as primeiras professoras começaram a discutir sobre o ensino e aprendizagem na escola, exatamente a partir das experiências que várias delas tinham com os métodos de educação popular, especialmente os vivenciados nas comunidades eclesiais de base. Os motes: **ver, julgar e agir** e depois: **prática, teoria e prática** foram motivadores de reflexões e de práticas pedagógicas que influenciam as escolas do MST até hoje (CALDART, 2012, p. 291, grifo do autor apud BALDOTTO, 2016, p. 56).

Segundo Sandra Santos (2013), a educação por alternância se organiza de acordo com um método. No caso da Casa Familiar Rural (CFR) por ela pesquisado, seguem os princípios metodológicos expostos por Caldart, referenciados por Baldotto (2016) no que se refere ao **ver,**

julgar e **agir**, que compõem as matrizes que orientam as dimensões pedagógicas da organização do ensino via alternância, conforme estabelecidas nos seguintes momentos:

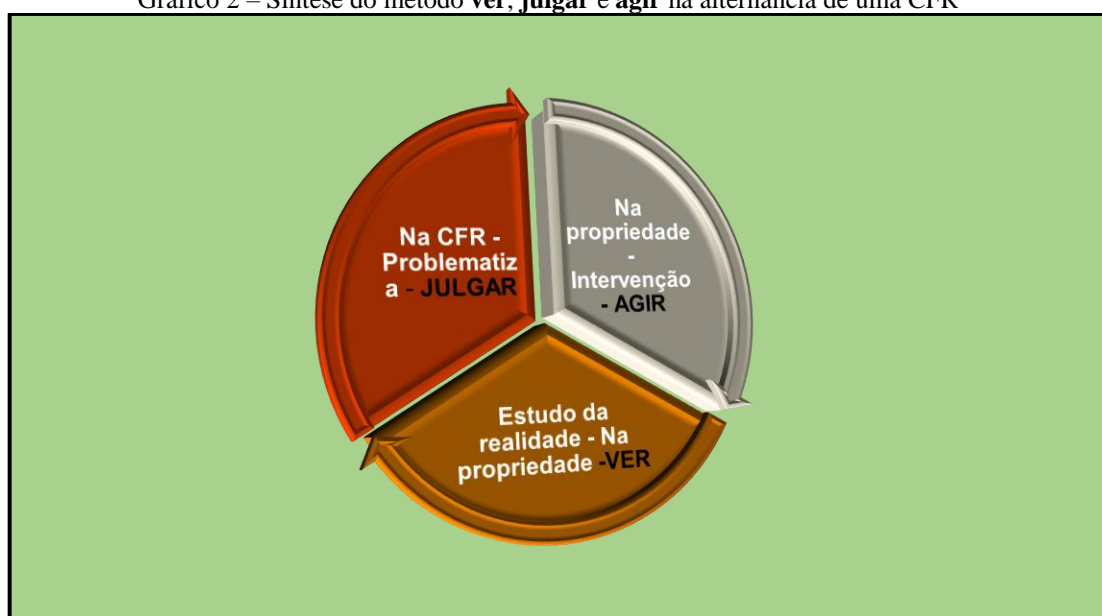
- a) O primeiro momento ocorre na propriedade familiar onde acontece a pesquisa e observação da realidade, resultando na síntese inicial de saberes e fazeres; é a fase do diagnóstico do plano de estudo;
- b) O segundo momento ocorre no ambiente educativo da Casa Familiar Rural; onde se realizam a problematização, reflexão e organização do saber; é a fase da sistematização;
- c) O terceiro momento ocorre ao retornar à propriedade familiar, os jovens, supervisionados pelos monitores, aplicam os conhecimentos na manipulação da realidade que desejam transformar. Fazem experiências e novas observações. Desenvolvem competências técnicas e científicas, integrando saberes e fazeres; é a fase da implementação. (SANTOS, 2013, p. 119).

Ao analisar os três momentos enunciados, identifica-se que: no primeiro momento, os educandos realizam a pesquisa na propriedade da família através da observação e do diagnóstico da realidade da propriedade camponesa, e da escrita sistemática dos conhecimentos e saberes advindos do seu contexto social. Nesta etapa, organizam-se os indicativos para o planejamento dos estudos que correspondem ao ‘tempo escola’ e no ‘tempo comunidade’. É o momento em que se inicia a cartografia da propriedade, que será sua escola da vida. Isso demarca a primeira fase do método – o **ver**. No entanto, antes da realização de todo esse processo, educadores e os educandos dos anos finais do ensino fundamental, de diversas localidades rurais, encontram-se na escola por um período a fim de organizarem o estudo da realidade.

De posse dos dados sobre o estudo da realidade, adentram no segundo momento, ou seja, retornam ao ‘tempo escola’ – CFR – para problematizar os resultados oriundos da realidade. Problematizar exige envolvimento com o conhecimento sistematizado no universo das unidades curriculares, que dimensionam os sujeitos para os diálogos de análises e reflexões entre o estudo da realidade e as áreas de conhecimentos, quais sejam: Linguagens e códigos, envolvendo Português e Artes; Matemática; Ciências da Natureza, que se desdobra em Ciências, Química, Física e Biologia; Ciências Humanas, através da relação entre História, Geografia, Estudos regionais e outros – no caso das escolas do campo, a área das Ciências Agrárias. O estudo da realidade e os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade são problematizados e, a partir daí, definem-se encaminhamentos, indicativos de intervenção na propriedade da família. Emerge, assim, a outra fase do método – o **julgar**.

A intervenção na propriedade é planejada e sua concretização é determinante para efetivação do terceiro momento, em que os adolescentes e jovens retornam à comunidade de origem para desenvolver as definições de sala de aula sob acompanhamento de um educador. Nesta fase, concretizam-se as práticas possíveis, necessárias e correspondem à terceira parte do método - o **agir**. Tais inferências remetem a reflexões e possibilitam compreender e sistematizar os referenciais de Sandra Santos (2013), assim:

Gráfico 2 – Síntese do método **ver**, **julgar** e **agir** na alternância de uma CFR



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados originados dos estudos de Santos (2013).

Sinteticamente, tem-se, na imagem, as três fases do método. Uma delas se faz na escola e as outras partes acontecem na propriedade, no lugar em que o educando tem maior familiaridade, mas que não significa que domina todos os conhecimentos e técnicas necessárias para lidar com a diversidade investida em uma propriedade.

As propriedades dos camponeses são diferentes não somente em tamanho ou pela localização geográfica, mas pela variedade de cultivos ou de criações. No estudo em tela, nota-se que os cultivos, por exemplo, da lavoura da comunidade ribeirinha, diferem daqueles produzidos na comunidade da agricultura familiar, pois enquanto uma área é propícia ao cultivo dos açaizeiros, a outra é adequada para a plantação dos cacauzeiros. A maior criação dos ribeirinhos são os suínos, ao passo que os da agricultura são os bovinos, tudo associado à diversificação de outras plantações e pequenas criações. No entendimento de Altieri (2010), as áreas cultiváveis dos pequenos agricultores são responsáveis pela produção de alimentos agroecológicos, garantem a sustentabilidade ecológica dos agroecossistemas, e seus produtos

pertencem à cadeia básica alimentar, com reduzido ou nenhum fertilizante e sementes não modificadas.

A produção agrícola de base camponesa, ao ser estudada como referencial científico, emite significativas contribuições para as famílias que vivem a realidade. Subjacente a este entendimento, o ver-julgar-agir como método se define no contexto educativo “da pedagogia da alternância, de forma a acompanhar o jovem em todos os momentos da formação, tanto na CFR quanto na família/comunidade” (SANTOS, 2013, p. 219).

O pensamento vindo do referido método alia-se às influências pedagógicas do pensamento freiriano, que, inegavelmente, molda-se neste direcionamento e torna-se referência mais aprofundada do método atualmente desenvolvido no Brasil nos anos finais do ensino fundamental em EFAS, CFR, experiências educacionais do MST²⁷, dentre outras. Figueiredo (2015) adverte que, no MST, a alternância ganha conotação diferente, ressignifica-se politicamente, cria e recria os processos em desenvolvimento da proposição.

Nota-se que existem concepções de alternância diferentes. Seja nas EFAS, CFR ou no MST, nos momentos de formação, educadores/monitores e os educandos não se fecham ao espaço da sala de aula, mas compreendem que a comunidade é rica em saberes e conhecimentos que nem sempre se relacionam com os da educação escolarizada. No caso da alternância, as práticas curriculares se propõem como campo metodológico e articulam a formação do sujeito em tempos educativos diferentes – o tempo escola e o tempo comunidade. Nessa dinâmica, os temas das aulas nascem da realidade vivida pela cultura camponesa. Estes temas são problematizados na sala de aula, de forma interdisciplinar, e por ser uma educação que prima pela relação entre contexto e texto, interligam-se à pesquisa como releitura de mundo, ou seja, o ver a realidade é o primeiro caminho para se traçar as análises, reflexões que gerem transformações relevantes à situação social.

As CFRs como experiências de educação do campo via alternância, gradativamente, espalham-se por todo Brasil e adentram nos territórios da Amazônia Paraense, como o que ocorre com os municípios participantes da pesquisa. Pacajá e Anapu exercitam experiências da alternância em “uma” casa familiar rural disposta em cada um destes municípios, que coadunam

²⁷ “A Pedagogia do MST se construiu sobre várias bases, entre as quais, a alternância, na qual o MST também bebe, mas vai além dela. A alternância está muito vinculada à relação com a família, com a escola e com a produção. A Pedagogia do Movimento brota da luta, da história dos trabalhadores, ela está além da escola, está vinculada à educação popular, à Pedagogia Socialista, essas são as bases da formação no MST. O Movimento não se filia à Pedagogia da alternância, mas ele pega a questão do tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) como tempos que se completam. Na Pedagogia do Movimento, essa dinâmica do TE e TC traz elementos do cotidiano da escola. A pedagogia da alternância se limita à ligação entre o TE e TC. Na Pedagogia do Movimento, isso é politizado” (MESQUITA; NASCIMENTO, 2014 apud FIGUEREDO, 2015, p. 84).

para práticas curriculares de educação do campo diferentes, enquanto em Igarapé Miri a experiência de alternância não está em exercício.

A partir deste ângulo, visualiza-se que as primeiras experiências de educação camponesa, tanto na França como no Brasil, incorporam-se a um método de ensino advindo do movimento da ação católica, criado pelo Cardeal Joseph Cardijn. Assim, o método ver, julgar e agir, vivenciado na efervescência da educação popular, passa a ocupar o território da educação do campo desde as origens, oportunizando a criação da alternância como uma das formas de organização de ensino, que se faz na contradição de outras organizações, umas mencionadas anteriormente, como: multianos ou multisseriação; Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME); Sistema de Ensino Modular Rural (SEMOR).

5.1.3 Os multianos, a multisseriação, o SOME e o SEMOR

Ao prosseguir com o diálogo sobre a organização do ensino, cabe ressaltar que existem outras formas em execução no território brasileiro, especialmente, após a implantação do ensino fundamental de nove anos, que determina a classificação das turmas não mais em séries anuais, mas em anos. Registra-se o conteúdo de tais questões na Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, e no Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 11/2010, que também se movimentam entre os multianos ou a multisseriação, entre o Sistema de Organização Modular de Ensino e o Sistema de Ensino Modular Rural.

5.1.3.1 Os multianos ou a multisseriação

A classificação de turmas do ensino fundamental em anos consecutivos perfaz a conjuntura estrutural do ensino de inúmeras escolas do campo, caracterizadas pela nomeação de multianos, ou seja, são turmas nas quais os educandos de diversos anos estudam em uma mesma sala de aula. Geralda de Bem (2016) destaca que, mesmo o multianos presentes em outros espaços, sua maior referência e identificação são com as escolas que contemplam a educação dos territórios camponeses. Nas expressões da autora,

As turmas multianos constituem uma realidade do campo, em cujas turmas existe um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, no contexto escolar. Essa junção de anos em uma mesma turma exige um trabalho pedagógico

fragmentado, fazendo com que as atividades de planejamento e avaliação sejam executadas isoladamente. (BEM, 2016, p. 61).

As turmas ou classes multianos exigem dos educadores que o ensino seja ministrado com qualidade e os responsabilizam pelo sucesso ou insucesso dos educandos, principalmente quando sentem dificuldades no que se refere ao atendimento dos conteúdos. Geralmente, nestas escolas, há um reduzido número de educandos que, ao concluírem os anos iniciais do ensino fundamental, uns deixam de estudar ou se mudam para cidade ou vilas para prosseguir com o estudo. O fato se deriva na maioria dos casos por ausência da segunda fase do ensino fundamental nas comunidades camponesas. Isso impede que estudem na comunidade de origem, e às vezes, provoca o êxodo rural da família camponesa.

Nota-se que, embora tenham alterado a denominação dada ao ensino fundamental, os parâmetros que dão base à seriação se arrastam para criação de uma escola do campo, designada de multisseriação do ensino, que, posteriormente, lhe atribuem a nomenclatura de **multianos**. Assim como o multianos reúne muitos anos, a multisseriação objetiva reunir, em um único espaço de sala de aula, educandos de séries diferentes. (HAGE, 2005; PINHEIRO, 2009). A multisseriação é apenas uma réplica da seriação, conforme discorre o relato:

Segue a mesma lógica da seriação quanto à organização dos conteúdos por série, planejamento etc. Uma das diferenças se dá na prática do trabalho docente que ao invés de desenvolver o ensino e a aprendizagem para alunos de uma única série, o faz com várias séries no mesmo espaço e ao mesmo tempo. (PINHEIRO, 2009, p. 41).

Corrêa (2010), ao realizar uma revisão histórica sobre a origem da organização do ensino via seriação, destaca que ela se estrutura melhor a partir do século XIII com a criação da Faculdades de Artes, “o berço dos grandes colégios da Idade Média, Moderna e Contemporânea”; e, no Brasil, entra com “o avanço das missões jesuíticas, tanto no novo continente (Brasil), quanto no velho continente (Europa), que teve início este estudo do modo de ensino seriado” (CORRÊA, 2010, p. 334). Anos depois, aprimora-se com a “primeira manifestação legislativa do positivismo no Brasil e por regulamentar e tornar obrigatória a seriação escolar, será reproduzido aqui um resumo do que foi a Reforma de 1890 no ensino secundário” (CORRÊA, 2010, p. 355).

A seriação é responsável por organizar os educandos por turmas, séries e anos escolares, adotando as grades curriculares com os conteúdos estabelecidos para cada ano de ensino. Além disso, as escolas com multisseriação ou multianos se apresentam em pequenas localizações

geográficas, umas ficam distantes da sede do município. De acordo com Pereira e Macêdo (2018, p. 152):

Tais escolas, além de enfrentar adversidades relacionadas às condições de funcionamento, lidam com a visão estereotipada de que a heterogeneidade encontrada na multisseriação é um obstáculo à educação classificada como “de qualidade”. Isso faz com que a aprendizagem nas escolas multisseriadas do Campo seja avaliada como inferior, acarretando a desvalorização dos seus profissionais e estudantes, assim como de todos os povos do Campo.

Os autores acima ainda argumentam que, o paradigma de organização do ensino decorrente da multisseriação absorve, no processo histórico educacional, uma carga de sinônimos negativos, que de algum modo, interferem nas questões sociais e políticas e credencia gestores para o fechamento de escolas do campo. (PEREIRA; MACEDO, 2018). No entanto, ao realizar esta ação, se “fere o direito à escolarização dos povos do campo no lugar em que vivem e convivem, ocasionando devastação das identidades culturais” (PEREIRA; MACEDO, 2018, p. 166). Na impossibilidade do acesso à educação escolar, materializa-se um “descredenciamento da cultura e história local, [...] mesmo diante das inóspitas condições pedagógicas e físicas do espaço educativo” (PEREIRA; MACEDO, 2018, p. 166). Nessa perspectiva, os fatos narrados são transferidos para organização do ensino em multianos que, outrora, identificava-se na primeira fase do ensino fundamental. Atualmente, constata-se a multisseriação/multianos também nos anos finais, tanto no ensino “regular” quanto no modular.

5.1.3.2 O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o Sistema de Ensino Modular Rural (SEMOR)

O SOME é uma política pública de educação do estado do Pará, criada em 15 de abril de 1980 pelo governador Alacid Nunes e o secretário de educação do estado, Dionísio Hage. Com isso, “sanciona-se a Lei nº 7.806, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (Seduc)” (PARÁ, 2014, p. 1). A finalidade é atender às diversas populações camponesas nos rincões do Pará; ele eclode fundamentado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (5692/71), que institui a educação de 1º e 2º grau. Nesses termos, relatam os estudos de Romanelli (2003, p. 238) que a educação brasileira passa a ter a seguinte organização estrutural:

Ensino de 1º grau – com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se a formação de criança e pré-adolescente da faixa etária que vai de 7 aos 14 anos. É esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar. Ensino de 2º grau – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas para os de 4 anos. Destina-se a formação de adolescentes. O ensino de 1º grau, além de formação geral passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

Nessa conjuntura, o SOME desponta para garantir, minimamente, as disposições legais destinadas aos territórios rurais paraenses, por anos subsequentes, em que os gestores mantêm o ensino conforme descrito na legislação supramencionada. No entanto, com a inserção da Lei 9394/1996 e suas atualizações, o texto inicial passa por alterações para regulações da educação nos períodos em que atende – os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio –, bem como nas outras modalidades da educação básica.

Isso significa que o governo do Pará institui, em algumas localidades rurais, escolas com o atendimento de primeiro e segundo graus na modalidade do SOME, e, após a implementação da atual legislação da educação brasileira, os termos são substituídos pelo ensino fundamental e médio. Todavia, com a municipalização do ensino, que passou a vigorar a partir de 1997, vários municípios paraenses assumem todo ensino fundamental, como é o caso de Pacajá, Anapu e Igarapé Miri.

A municipalização do ensino ocorre na maioria dos municípios paraenses, mas, nos municípios que não aderem, o Governo Estadual mantém essa forma de organização de ensino para as escolas do campo que funcionam os anos finais do ensino fundamental e em todo estado, no ensino médio. No entanto, aqueles municípios que adotam a municipalização são responsáveis por organizarem o ensino fundamental a critério próprio, com base na legislação. Contudo, diante deste fato, existem redes de ensino municipal no estado que adotam o SOME com uma organização de ensino para os anos finais do ensino fundamental, como é o caso dos municípios de Igarapé Miri e Anapu.

O SOME passa por reformulações, mas, ao observar o que transcreve a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, nota-se que ela se organiza em dois capítulos, em que um descreve sobre as distribuições gerais; e o segundo prescreve a respeito do ensino médio modular indígena. Tais capítulos se constituem de dezesseis artigos, porém, trazemos para as análises os que estiverem em sintonia com o estudo em tela, como postula a argumentação:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a

permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais **em nível de ensino fundamental** e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o “**ensino regular**”, de modo complementar ao ensino municipal. (PARÁ, 2014, p. 1, grifos nossos).

Dentre os artigos iniciais, um indica para quem se destina essa organização do ensino estadual e, no parágrafo subsequente, explica quais níveis de ensino, dentro da educação básica, podem ser contemplados, reforçando que essa política se destina ao ‘interior’ paraense e, assim, deliberam os objetivos para Ensino Modular:

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:

I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;

II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;

III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;

IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;

V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;

VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (PARÁ, 2014, p. 1).

No que se refere à objetivação, a regulamentação do ensino se destina aos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias. Nele, idealiza-se por uma proposta curricular que se pautar no desenvolvimento sustentável e na economia solidária, prever a manutenção do ensino sem afastar os educandos da identidade cultural, até que seja feita a finalização do ensino fundamental e médio com qualidade para todos. Contudo, ao se referir aos espaços de implementação do Ensino Modular, o artigo em discussão recomenda:

Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

I - não existir escola pública estadual que ofereça **os anos finais do ensino fundamental** ou ensino médio; (*grifos nosso*).

II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;

III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;

IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME; [...] (PARÁ, 2014, p. 1, grifos nossos).

A respeito da instituição do ensino modular nos municípios, preconiza a oferta para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com disponibilidade de um espaço físico, demanda e solicitação da comunidade. E mais, a implantação está submetida à avaliação da Coordenação Estadual do SOME e às “condições de permanência do professor, condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos” (PARÁ, 2014, p. 1). Os anos finais do ensino fundamental voltam a ser citados no último artigo, composto por diversos incisos pertencentes ao capítulo primeiro da lei, que trata dos educadores e descreve:

XIV - convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade do SOME e a do Professor, observadas as orientações da Coordenação Estadual do SOME, com vistas ao cumprimento e atendimento das diretrizes do Ensino Médio e **dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. (PARÁ, 2014, p. 1, grifo nosso).

Ao debruçar um olhar para as análises e reflexões disponíveis nas recomendações impressas no documento de regularização do Ensino Modular, nota-se como marco histórico relevante, que, desde suas origens, volta-se para o atendimento educacional das populações rurais do estado na resolução de 2014, e, em 2019, acrescenta outros dispositivos que inferem sobre “lotação de pessoal nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Estado de Educação” (PARÁ, 2019, p. 01). Os estudos de Conceição Brayner (2013) consideram que o SOME está sob a gerência da Secretaria do Estadual de Educação, responsável por aprovação das parcerias entre os gestores estaduais e municipais. Estrutura-se em módulos de ensino, e se realiza sob forma de circuitos, distribuídos em dias letivos anuais para um conjunto de quatro escolas por equipes de educadores.

Quanto ao Sistema de Ensino Modular Rural (SEMOR), é uma atribuição da Secretaria Municipal de Educação de Pacajá. Segundo representantes da SEMED, o SEMOR inicia, em 1998, nos parâmetros do modular estadual, com o quantitativo de módulos e demais definições absorvidas por esta política de educação do campo. Entretanto, o município não tem registro jurídico da criação dessa política, que se modifica com o tempo, e o município organiza de forma diferente a distribuição dos módulos disciplinares e demais encaminhamentos de ensino para segunda fase do ensino fundamental. (COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/SEMED-Pacajá, entrevista, maio 2019).

Narram os coordenadores da instituição que, no final de 2018, encerrou esse sistema devido aos diversos problemas que essa proposta causava, dentre os quais, citam-se a

eliminação de disciplinas por módulo, dificuldades em realizar transferência de uma escola de ensino modular para uma escola de ensino regular, para matricular os que advêm do sistema “regular” para o modular, dentre outros. A entrevista sobre essa organização de ensino apresenta outras informações, conforme explicitação do entrevistado:

Até ano 2018 a maioria das escolas do campo trabalhava com a modalidade chamada SEMOR - Sistema de Ensino Modular Rural, onde cada escola tinha 10 rodadas de professores para trabalhar as disciplinas. Cada uma rodada era de 20 dias, às vezes com uma única disciplina, às vezes duas disciplinas dependendo da carga horária, sempre completando a carga horária da disciplina, português é 240 horas, se for no período de português nesses 20 dias o professor iria trabalhar dois bimestres por exemplo, em outro momento em outra rodada mais 20 dias ele ia trabalhar os outros dois bimestres. Se for a disciplina como história, geografia e ciências, que são 120 horas, nos 20 dias ele trabalha apenas essa disciplina, se for uma disciplina por exemplo educação física que tem 80 horas o professor trabalharia naqueles 20 dias, as 80 horas de educação física com mais uma outra de 40 como por exemplo ensino religioso, e assim acontecia o trabalho do 6º ao 9º ano da escola do campo. (PEDRO, SEMED, entrevista, maio 2019).

Pacajá institui o SEMOR e, aos poucos modifica, a programação dos módulos, como exposto no depoimento, mas permanece a veiculação com a Escola Polo, uma terminologia que passa a ser referência na linguagem dos educandos, professores e pais de alunos das escolas do campo. Sobre o tema, Rodrigues (2016, p. 75) explica que o ensino modular ocorre em zoneamento rural e “é [...] constituído de salas de escolas municipais que são cedidas para as turmas modulares, nos horários em que estão ociosas, sendo denominadas ‘Escolas Polo’”. Com o SEMOR, isso não é diferente. Admite-se, em relação ao SEMOR, que não foram no momento encontrados em sites de busca a documentação jurídica ou estudos sobre o assunto. A única referência achada encontra-se no contrato que resulta de uma licitação de 2017 para a merenda escolar de Pacajá, que assim aparece: “o presente contrato tem como objeto o fornecimento de gêneros alimentícios destinados a manutenção da merenda escolar, para atender os alunos da Pré Escola, Fundamental, EJA, **SEMOR**, AEE, CFR, Médio e Mais Educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PACAJÁ, 2017, p. 1, grifo nosso).

O sistema de ensino modular do estado do Pará regulariza essas organizações de ensino (SOME e SEMOR), e o SOME é temática de diversos estudos, e, no contexto dos documentos legais, trazem as prescrições de referências bem elaboradas para implementação da educação modular. O que não se prever é como está a realidade concreta para a efetivação desta educação. Em vista disso, a crítica é pertinente, assim como necessita de questionamento na realidade nos territórios rurais porque “não incentivam os sujeitos a interpretarem as condições de vida que

deformam o ser humano no meio rural, [...] poderia ser significativo [...] diante da sociedade que gera desigualdades” (BRAYNER, 2013, p. 84).

Desigualdades históricas e educacionais são o que se identifica nessas formas de organização de ensino. Independentemente da constituição organizacional do ensino em multiano/multisseriação, SOME, o principal problema é a seriação que se encontra arraigada na maioria das escolas públicas dos territórios camponeses. Ela fortalece e dissemina a ideia de que a série é uma experiência de sucesso que o campo precisa conhecer e experimentar, quando, na verdade, a multisseriação ou o multianos são a pura materialidade da seriação. Não há diferença no funcionamento, seja ele no dito ensino “regular” ou no modular. Com isso, pode-se dizer que, nesses sistemas educacionais, a precarização que acontece na educação escolar dos territórios camponeses resulta da seriação que se impõe, com estas formas de organização de ensino, para o povo do campo. Tais fatores estão presentes nos territórios rurais da Amazônia paraense e são reflexos de um processo contínuo de desigualdades sociais e educacionais.

As desigualdades, por vezes, são geradas devido às condições políticas em que a educação se concretiza, sem qualquer relação com o pensamento dos sujeitos e seus territórios, especialmente, o caso em estudo. Ele transita e se sustenta por meio das seguintes bases de organização do ensino rural: seriação, multisseriação/multianos. A adoção de uma ou mais formas de organização do ensino por parte do sistema ou rede de ensino municipal e estadual interfere diretamente nas práticas curriculares das escolas do campo.

À vista disso, as práticas curriculares que norteiam a educação básica brasileira atual estão fundamentadas na organização de ensino da seriação, outrora substituída por anos de ensino. Nestes termos, qualquer organização de ensino, que tende a se desenvolver no contexto escolar, orienta-se por um dos processos dominantes e a este associa-se a definição de currículo a ser implementado para cada etapa de transição da educação básica que, de alguma forma, baseia-se nos princípios da seriação.

5.1.4 As práticas curriculares e a relação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Ao dialogar a respeito das práticas curriculares, é relevante inicialmente sintonizar com a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um paralelo com a educação no/do campo. A BNCC teve sua aprovação em 20 de dezembro de 2017 e, desde esta data, os sistemas e redes de ensino de todo país preparam-se para estudar o documento e realizar os procedimentos necessários para reconduzir as orientações para a elaboração do currículo local.

Com a pandemia da Covid-2019 no Brasil, há a interrupção das atividades escolares presenciais, impedindo que estados e municípios se organizem para a reformulação de seus currículos a partir da BNCC.

A BNCC vem sendo estudada por gestores educacionais, professores e pesquisadores da educação, os quais tecem críticas que devem ser consideradas quando se analisa o documento. Nesse caso, para Amorim e Sousa (2019), a BNCC é uma versão atualizada dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pois, ao observar sua redação, percebe-se que os argumentos a respeito da Base Nacional Comum Curricular se interligam aos marcos legais da educação brasileira que compreendem a LDB, o PNE, inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Embora tenha passado por uma consulta popular via internet, muitas pessoas não conseguiram contribuir por não terem acesso a esse instrumento tecnológico, e os que deram suas contribuições, o resultado desse processo revela que não se considerou a participação daqueles que encaminharam suas contribuições.

A Base orienta que, no ensino nacional, a aprendizagem ao longo da educação básica seja assegurada a partir de competências e habilidades. São dez competências gerais que a ela se destinam. É relevante dizer que, “na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017 p. 8).

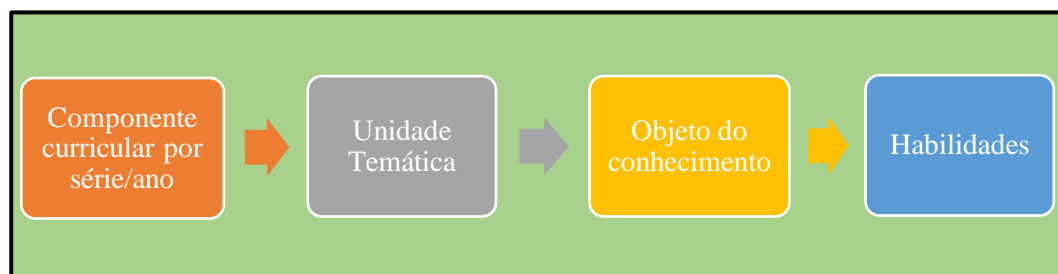
O documento reitera que as competências estão associadas às áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Ele explica que uma competência pode interligar-se a mais de uma área de conhecimento, e quando isso acontece, são definidas as competências específicas de cada componente curricular. No que se refere ao ensino fundamental, o texto da BNCC sugere que:

As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2017, p. 28, grifos nossos).

Como se observou nas argumentações anteriores, uma crítica dada ao ensino fundamental se refere à ausência de articulação entre os anos iniciais e os anos finais. A ideia aparece como sugestão na redação acima, que compreende ser importante pensar e materializar “a articulação horizontal e vertical” entre duas fases do ensino fundamental dos diversos territórios da educação brasileira, incluindo a educação dos territórios camponeses.

Nota-se que a estrutura da BNCC apresenta indicativos para a elaboração das matrizes curriculares dos sistemas de ensino, de caráter não obrigatório. Os indicativos sistematicamente permitem estruturar um roteiro que viabiliza organizar um currículo escolar no entendimento que se expõe por meio da figura a seguir:

Figura 35 – Sequência para organização de uma matriz curricular a partir da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora conforme as orientações da BNCC.

Ao examinar a figura 35, identifica-se uma sequência de informações que indicam o encaminhamento sugerido pelo documento para estruturar uma matriz curricular. Caso um estado ou um município siga o mencionado roteiro, o primeiro elemento dessa constituição é o componente curricular por série/ano, seguido pela organização da unidade temática, do objeto de conhecimento, finalizando com as habilidades. Esse roteiro situa os gestores a respeito de como proceder na reorganização do currículo escolar por área de conhecimento, de modo geral e especificamente por escola e seus professores. Com o encaminhamento, constata-se em relação ao Ensino fundamental-Anos finais que:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu **futuro**, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no **futuro**, e de planejamento de ações para construir esse **futuro**, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017, p. 62, grifos nossos).

Quando se analisam as ideias escritas, imediatamente se entende que a preocupação é sempre com o futuro do estudante. Aliás, a palavra “futuro” aparece três vezes no enunciado: para determinar a relação com o ensino médio, no que o aluno almeja ser enquanto profissional e o futuro como possibilidade. Não se pensa nos adolescentes e jovens no presente durante o processo de formação. O conhecimento que o jovem aprende na escola é pensado para depois que ele se formar; isso se ele se formar. Identifica-se, assim, um currículo que se volta para um

processo de vida posterior, e o mais intrigante é que isso se processa para todas as fases educacionais.

A educação escolar se apega a um currículo que visa formar os sujeitos somente depois de concluir toda a burocracia escolar. E como fica a vida das pessoas no processo de escolarização? Como ficam seus desafios, suas perspectivas para o presente? O que se observa é que não adianta renovar as orientações curriculares se tais pensamentos não trazem significativas contribuições para a vida no presente. É preciso pensar no futuro, sim, mas com os pés no chão de cada território, da realidade atual em que os sujeitos estão vivendo durante o processo de formação escolar.

Existem orientações no documento que convergem para aspectos que podem significar avanços e retrocessos. Um avanço está na tentativa de realizar a construção de uma base comum curricular com a participação do povo brasileiro, mesmo com todos os problemas de acesso à internet, do uso das ferramentas tecnológicas digitais etc. A mudança para a área de conhecimento pode ser entendida a priori como um avanço, mas pode ser considerada um retrocesso à manutenção da disciplinaridade curricular. Isso se pode dizer quanto à continuidade de relevância dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática; e, ainda, a prerrogativa de formação para, no futuro, ocupar o mercado de trabalho. Essa é a linha horizontal da formação da educação básica expressa na BNCC, confirmando o que está sendo questionado quanto à formação dos sujeitos do campo.

O desdobramento do documento permite elucidar a interpretação de que a agricultura familiar, como espaço de trabalho dos camponeses, pode ser tratada no currículo escolar se houver reivindicação por meio das organizações sociais e populares dos camponeses. Caso a escola e os professores estejam interessados em desenvolver estudos fundamentados nessa perspectiva, não estão explicitadas nas dez competências para a educação básica nacional quaisquer referências que tratem da cultura camponesa. Tudo se apresenta no âmbito geral, ainda assim, apenas duas competências elucidadas apresentam ínfimo entendimento de que podem agregar alguma contribuição para o currículo escolar dos territórios camponeses. É o que se entende com as expressões disponíveis nas competências de número seis e sete, que assim prescrevem:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9).

A competência que descreve sobre a “valorização da diversidade inclui a apropriação de conhecimentos e experiências que lhe possibilitam entender as relações próprias do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9). Por ser uma competência geral, a inclusão das demandas de conhecimentos dos povos do campo pode ou não entrar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desses territórios; e a que trata sobre a argumentação “com base nos fatos confiáveis, no respeito aos direitos, na consciência socioambiental e no consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2019, p. 9). Trata-se de uma utopia incrivelmente interessante, mas que não combina exatamente com o sistema capitalista, com o agronegócio. Muitos não respeitam nem mesmo a ciência que procura se embasar em estudos que partem de fatos confiáveis. Estes dificilmente vão agregar consciência socioambiental, postura ética, cuidado com os outros ou com o planeta. Afinal, por séculos, os principais destruidores da vida no planeta são os ricos, que permanecem na defesa de manutenção desse sistema de dominação de uns sobre outros.

Assim, no atual contexto brasileiro, tem-se um documento que continua a defender os interesses de uma burguesia dominante, por meio de uma BNCC. Ela se designa em formular propostas para as políticas curriculares que contemplam especialmente as estruturas atuais do mercado de trabalho; que continua a serviço do sistema capitalista e urbanocêntrico e tende a orientar os sistemas de ensino, organizando seus currículos da educação básica nesse formato. É provável que um movimento de resistência a tudo isso se levante nos diferentes territórios por onde a educação se consolida. Contudo, não se pode subestimar que o movimento oposto também se fará presente, uma vez que os gestores estaduais e municipais estudam e procuram se organizar para sua implementação. No caso dos municípios de Pacajá e Igarapé Miri, estudos e reflexões sobre a BNCC estavam em debates para a reestruturação dos currículos escolares de suas redes de ensino, como expressam os relatos dos participantes da pesquisa:

O planejamento para essa experiência vai fazer o redirecionamento totalmente para o regular, mas turmas multisseriadas do 6º ao 9º ano de escolas no campo, ainda não foi feito um planejamento com toda a categoria. É para ser feita inclusive também já está se fazendo o estudo da **nova base**, para que seja redirecionado o currículo do município de acordo com **a BNCC**. Então a matriz curricular do nosso município passa por mudanças. Em breve todos vão ter que sentar pois já está havendo um planejamento da secretaria de modo geral, tanto coordenadores do campo como os da cidade para que essa matriz curricular se adeque a nova proposta da **BNCC**, já está se

trabalhando nisso, para que essa proposta possa dentro, da nova matriz do município, não ferir nenhum dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Mas, a matriz vai se adequar à medida que avançar as reflexões, a conversa com os professores, sobre a **nova base nacional comum curricular**. Estamos fazendo esse estudo, se organizando para que possamos reunir com a categoria da educação e chegue a um documento final. (MATEUS, entrevista, maio 2019, grifos nossos).

No SOME os professores seguem as orientações do circuito onde eles mostram os conteúdos dentro do prazo de 50 dias, conforme as peculiaridades de cada localidade. Esse conteúdo para a gente está na grade curricular dentro de uma disciplina ou **componente curricular pela BNCC**. Pela **BNCC** eles podem fazer as adaptações de acordo com a localidade que ele está trabalhando. (PEDRO, entrevista, set. 2019, grifo nosso).

Os relatos advêm dos que compõem a gestão das secretarias de educação dos municípios de Pacajá e Igarapé Miri, onde se evidenciam, nos discursos emitidos, que a BNCC é um assunto do momento que circula entre os gestores das redes de ensino municipal. Isso significa que, embora tenham conhecimento da existência do documento, os educadores aguardam as orientações dos gestores educacionais. Tais circunstâncias nos fazem compreender que a organização do currículo dos municípios a partir da BNCC está em processo, em trâmite. Até o período de finalização desta pesquisa, estas discussões não haviam atingido os educadores de escolas do campo dos respectivos municípios.

5.1.5 As práticas curriculares em debate com a educação do campo

A educação do campo constitui-se tema de estudo e debates que se inserem nos marcos legais da educação brasileira, e se estende para outros espaços dentro e fora dos movimentos sociais e populares do campo, que compreendem a educação numa perspectiva libertadora e, como esta recomenda, que pautem um currículo produzido com base nas diferentes formas de vida camponesa, com expressiva contribuição dos sujeitos do campo na produção dos conhecimentos curriculares. Isso significa, entre outras coisas, em:

Discutir o currículo da escola do campo com o povo do campo implica pensar na organização de uma instituição democrática baseada nos princípios, nas suas relações humanas, nas relações de trabalho e na cultura de um povo que tem suas peculiaridades, como o modo de ser, de viver, de trabalhar, de pensar e de agir, que fazem pensar sobre a necessidade de compreender os princípios políticos dos/as moradores/as desse espaço. (PEIXOTO; OLIVEIRA; MAIO, 2016, p. 80).

A vertente curricular exposta por Peixoto e Maio consiste em uma proposição que se perfaz na contramão da educação rural e urbanocêntrica. Trata-se de um currículo não pronto e

acabado, mas em transformação, ou seja, o currículo em movimento, que entende que a realidade política e social dos camponeses faz parte de um todo organizado, e, conforme pensamento marxiano e gramsciano, não foi pensado nem projetado por todos, mas por uns. Isso inclui a concepção de currículo que é ensinado na escola.

Na visão de Apple (2006), a prescrição do currículo oficial de uma nação não é algo que possa ser ignorado ou simplesmente visto como inofensivo. Essas discussões mexem com a vida das pessoas, das famílias, e diretamente com milhões de crianças, adolescentes, jovens, educadores. E, ao contrário do que se pensa, “ele é sempre parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de alguém, da visão de um algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2006, p. 59).

Para Moreira e Silva (2006), o currículo é um instrumento pelo qual transpassam os referidos elementos: ideologia, cultura e poder. Essas três palavras emanam conceitos relevantes para compreender princípios fundamentais de dominação humana. No que se refere à educação do campo, circula há muito tempo na sociedade uma ideologia de que os camponeses não precisam estudar por viverem na terra com tecnologias e práticas rudimentares de trabalho.

Introduziram ideias de que os camponeses são uns “miseráveis”, “pobres coitados”, que vivem doentes por não saberem cuidar da higienização física, de seus ambientes e por serem uns “infelizes preguiçosos”. Com isso, jamais irão conseguir alcançar uma qualidade de vida melhor, sendo difícil se integrarem ao contexto social atual em que vivem na conjuntura política e social urbanizada, que se vincula ao pensamento moderno e civilizado, no qual a cultura se pauta por estabelecer relações com o modo de produção capitalista. (FARIAS; FALEIRO, 2020). Nessa ótica, “procura-se criar complexos de inferioridade, na busca de silenciamento, para que assim o padrão urbano não tenha qualquer ameaça de imperar enquanto verdade natural” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 6).

Para estes inferiorizados que vivem nos territórios rurais, são necessários os conhecimentos das primeiras letras, que acompanham o ensino elementar de ler, contar e escrever. Essa é a proposta circulante absorvida pela educação rural, também conhecida como educação urbanocêntrica, em que o ensino das escolas camponesas são nada mais do que réplicas de ensino da educação oferecida à população urbana. (PINHEIRO, 2009; HAGE, 2007).

Ao interpretar os princípios da ideologia dominante em relação aos camponeses, imediatamente, tem-se a intuição de que a realidade atual das escolas do campo, com infraestrutura precária e ausência dos recursos necessários ao ensino e aprendizagem,

representam, acentuadamente, essa ideologia emanada de um passado que permeia os territórios das escolas camponesas. São reflexos de uma cultura dominante que se impõe na sociedade, em que uns são colocados em situação de inferioridade, de desumanização. Estes recebem rótulos que, de algum modo, pode-se compreender como não humanos, seres desprezíveis, por isso, inferiores, sem cultura, sem conhecimento e, devido a tais circunstâncias, o rural é desqualificado enquanto espaço de expressão de uma cultura. Em correspondência com tais discussões, Farias e Faleiro (2020, p. 4) argumentam que “as inserções dos espaços rurais no processo de civilização se dão apenas por vias que deslegitimam e desqualificam os modos de existência e expressão cultural desses, ou na exploração da natureza – como o agronegócio”.

Assim, quando esses sujeitos se rebelam contra essa marginalização, são acusados de baderneiros, vagabundos e irresponsáveis, e o que geralmente conseguem pelo movimento de luta são pequenas porções daquilo que realmente necessitam, inclusive em relação às políticas de direito. Isso é notório no que diz respeito à reforma agrária não realizada nos territórios de ocupação, às situações das escolas. Uma delas, como já falado, não dispõe, em pleno final de 2020, de instalação sanitária, água potável etc. E se os camponeses não se organizassem para reivindicar o que está nas leis, o que ocorreria? Embora pressionem o Estado através de lutas organizadas, às vezes, o que se consegue são migalhas, sem a qualidade necessária.

Com isso, qualquer espaço que puder ser chamado de escola lhes é suficiente, não interessa a arquitetura física do prédio escolar, onde os alunos se sentam para estudar, como chegam às escolas, suas distâncias, se os educadores têm ou não formação propícia, se seus salários são ou não inferiores, nada importa, pois, qualquer coisa, fecha-se a escola e transfere esse público estudantil para se educar “de verdade” na cidade, nem que seja preciso disponibilizar um transporte escolar para trazer e levar para suas casas. Sobre o assunto em tela, Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1375) expõem: “nessa perspectiva, verifica-se que as pessoas do campo sempre foram consideradas sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para trabalhar no campo, e que, portanto, não precisariam de uma educação formal”.

Olham os camponeses como se não fossem gente, como se não fossem um de nós. É a mesma concepção de humano que se construiu na história brasileira em relação aos indígenas, aos negros e aos pobres. Nessa relação, demarca-se o território de poder de uma cultura sobre a outra, de um conhecimento em relação ao outro e, obviamente, de um currículo escolar diante do outro. Em tal percepção, “enraíza-se o abismo entre um “nós” modernos-urbanos-eurocêntrico-normativos, e os “outros” que estão no âmbito da barbárie, irracionalidade, atraso, antigo” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 5).

A partir do momento em que esses sujeitos tomam conhecimento de seu estado na sociedade e conseguem ter consciência de que sofrem as consequências de uma ideologia dominante, que inferioriza culturas e ignora seus saberes para manutenção de uma sociedade, na qual uns são subalternizados pelos que constituem a cultura dominante, que dita o que deve ou não ser ensinado nas escolas camponesas deste país, pode-se, sim, provocar o nascimento de outra ideologia.

Por não se calar diante da opressão, os camponeses, a partir da década de 1980, articulam-se e se organizam para participar mais intensamente dos debates que visam alterar a Carta Magna brasileira. Participam do processo que desencadeia as eleições diretas para a Presidência da República, seguido, na década posterior, de intensas manifestações de lutas e reivindicações junto aos movimentos sociais e populares do campo, que se reúnem com universidades, governos e outras instituições sociais para aprimorar o debate e, assim, formalizarem a proposta que se consolida em legalizar, através de alterações na LDB, a criação de outros documentos oficiais, que versam sobre outro paradigma de educação camponesa.

Colocar isso na legislação da educação brasileira é uma conquista imprescindível, mas insuficiente, pois nem tudo que se encontra bem redigido nos marcos legais da educação brasileira está materialmente em evidência nos territórios camponeses deste país. Por conta disso, um movimento nacional de luta pela educação do campo, do qual participa o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em articulação com os fóruns estaduais e municipais de educação do campo em todo país, fiscaliza os dispositivos legais direcionados ou não à educação do campo, e continua a fazer estudos, encontros, debates, manifestações organizadas e outros processos para tornar os direitos garantidos a respeito da educação do campo, no universo real e concreto dos territórios camponeses.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares precisam ser outras. Isso não significa excluir o currículo da cultura dominante da educação do campo. Ao contrário, é necessário estudar, aprofundar os domínios da cultura dominante para que, no contraponto com os conhecimentos da cultura subalternizada, possa objetivar outros modelos de sociedade, ou outras subjetividades em relação aos seres humanos, à vida, aos territórios humanos e naturais do planeta, compreendendo que o que nos torna desumanos, desiguais, é a concepção de mundo e de educação imposta pelo estado capitalista, que procura, a qualquer custo, fazer a “mão invisível” do capital ocultar, neutralizar ou fragilizar os sujeitos marginalizados e seus territórios. Daí a necessidade de observar a realidade por onde se constitui a organização de ensino dos municípios pesquisados.

5.2 Organização do ensino nos anos finais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar

Ao situar estas reflexões para a organização do ensino para os anos finais do ensino fundamental no contexto da educação ribeirinha, identifica-se uma organização por anos de ensino que se concretiza pelo formato do SOME, como demonstram os estudos de Pereira (2016, p. 5), que, ao se referir ao SOME, explica:

O referente sistema oferta hoje não somente o ensino médio como também o ensino fundamental completo, isto é, 5^a à 8^a séries que é de responsabilidade do Sistema Estadual, estendendo-se ao município de Abaetetuba em meados dos anos de 1996, segundo relatos de uma professora que trabalhou desde o surgimento do Sistema de Organização Modular de Ensino no município.

Na direção da organização das seriações, aglutinam-se os anos de ensino que se configuram como experiência das redes municipais de ensino de dois municípios: um pertencente à microrregião de Cameté e o outro, à microrregião de Altamira, que se denominam Igarapé Miri e Pacajá. Excepcionalmente em Igarapé Miri, essa organização de ensino está em exercício em escolas ribeirinhas, que são territórios de matas ou floresta de várzea²⁸. Isso significa que existe mais de um território rural no município, que são os territórios camponeses de matas ou floresta de terra-firme²⁹ (PEREIRA, 2004; GAMA et al., 2005; ERAZO, 2009; SILVA; EDIR PEREIRA, 2016).

De acordo com os representantes da Secretaria de Educação do município de Igarapé Miri, nas comunidades rurais ribeirinhas, materializa-se o ensino modular. Nos locais de terra firme, dá-se o processo de ensino “regular” para as turmas dos anos finais do ensino

²⁸ “A cobertura florestal dos Estados do Pará e da Amazônia como um todo está subdividida - com base no critério fisionômico - em dois subtipos: matas de planície de inundação (terminologia regional – mata de várzea e mata de igapó) e matas de terra firme, além de outras formações como o cerrado e a floresta semiúmida” (PANDOLFO, 1978 apud GAMA et al., 2005, p. 608). No que se refere à educação do campo, estudos da geografia de Silva e Edir Pereira (2016), ao discutir sobre o transporte escolar em Mocajuba /Pará, definem, como categorias analíticas, dois territórios: “zona rural terra firme e zona rural ribeirinha” (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 2). Nas palavras de Silva e Pereira (2016, p. 2, grifos nossos): “a construção recente de escolas polos, como são conhecidas no município as escolas nucleadas, tanto **na zona rural terra-firme como na zona rural ribeirinha**, aumentou a necessidade de transporte escolar, criando assim uma configuração espacial da educação do campo no município”.

²⁹ “A **terra firme é o ecossistema** de maior expressividade e de grande complexidade na composição, distribuição e densidade das espécies. Caracteriza-se pela heterogeneidade florística com predominância de espécies agregadas em algumas formações e aleatórias em outras” (ARAÚJO et al., 1986 apud GAMA et al., 2005, p. 608, grifos nossos). “Na floresta de **terra firme**, observou-se a tendência de agrupamento das florestas geograficamente mais próximas, tal como as florestas 7 e 17 (Paragominas, PA), 11 e 10 (Reserva do Mocambo, Belém, PA), 16 e 5 (Reserva Florestal de Curuá-Una, PA), 24 e 22 (Carajás, PA, e Marabá, PA), 20 e 18 (Transamazônica, PA) e 6 e 4 (Belterra, PA). Isso demonstra que a proximidade geográfica é um dos fatores que contribuem para o aumento da similaridade florística, entre florestas de terra firme” (GAMA et al., 2005, p. 612, grifos nossos).

fundamental. Ao escutar os relatos dos participantes da pesquisa que vivenciam a experiência de educação via SOME, constata-se que:

O SOME é uma proposta de ensino através de módulos, cada módulo tem duas ou três disciplinas, com professores diferentes para cada disciplina. É uma proposta que há quem diga que não dá muito certo, outros dizem que dá certo, mas tem dado certo, aqui. Alguns que foram daqui fazem faculdade agora. Para eles valeu a organização do SOME. É claro que há pessoas diferentes em toda parte, então a organização do SOME aqui funciona bem, até por conta da estrutura da escola é muito boa, porque o ensino aqui ele é diferente, não que a matemática não seja a mesma, claro que é, mas a maneira de ensinar é diferente, porque, às vezes por exemplo, o aluno está na sala de aula, as seis aulas corridas com o mesmo professor a semana inteira. Daí tem que ter uma maneira diferente de ensinar. (PROF. MIQUEIAS, entrevista, set. 2019).

O SOME é organização de ensino que funciona aqui no município assim, no regime modular. (PROFA. JULIETA, entrevista, set. 2019).

É notório, na narrativa docente, uma exposição de ideias do que é o SOME e como se efetiva enquanto proposta educativa naquele município. Miquéias, ao expor sobre essa realidade educacional, deixa evidente que este modelo educacional funciona por módulos, uma afirmação também apresentada nos estudos de Pereira (2016). Os módulos ocorrem durante os semestres letivos da escola ribeirinha, que recebem dois por semestre. Dessa forma, estudantes e professores passam por quatro módulos por escola, uma vez que cada equipe docente atua em quatro escolas de diferentes localidades. A esse processo, denominam de “circuito”. Um módulo compõe um bloco de duas ou mais disciplinas. As disciplinas de um módulo são aplicadas em um período de 50 dias letivos, em um tempo de quatro horas de aulas por professores concursados ou contratados, neste caso, com graduação na área de conhecimento. Isso se reflete no discurso que diz:

Essa organização é estruturada em quatro módulos por ano. Isso faz a gente passar uma média de dois meses em cada localidade com os blocos de matérias. Há blocos que são de mais matérias e tem blocos que são de duas, no caso de português e educação artística. Mas tem blocos que são quatro matérias ao mesmo tempo: ensino religioso, inglês, estudos amazônicos e literatura por exemplo, é um bloco. Eles passam o mesmo tempo que a gente, os dois meses, mas como a carga horária deles é menor. Fazemos duas avaliações por módulo. Eles precisam da média de no mínimo cinco, como é na cidade, só que são só duas avaliações e uma recuperação. Aí a gente vai migrando, acaba um módulo e vai para outra escola, sendo que todas as localidades recebem todas as disciplinas naquele ano dividido em quatro blocos. (PROFA. FRANCISCA, entrevista, set. 2019).

Francisca explicita que os módulos podem ter uma variação disciplinar de duas a quatro disciplinas, traz à tona as ideias da itinerância docente com a passagem de dois meses em uma localidade, e, neste tempo, cumprem todas as dimensões educacionais necessárias. Nesse

processo, o município disponibiliza a casa de hospedagem para os professores, pois, nas escolas próximas à sede do município, eles retornam no final do dia, mas, nas escolas mais distantes, o regresso ocorre exclusivamente nos finais de semana.

O transcurso de um módulo pela escola dá-se efetivamente uma vez durante o ano letivo. No período em que se realizou a pesquisa, setembro de 2019, desenvolvia-se um módulo para as quatro turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O módulo contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Esse módulo, e nenhum outro que passa, retorna naquele ano para a mesma turma/escola. Isso significa que, se o aluno por algum motivo perde o módulo ou fica reprovado, não sente motivação alguma em frequentar a escola, pois está sem chance alguma de aprovação naquele ano letivo, a não ser que na escola funcione o sistema de dependência.³⁰ No entanto, no ano de realização deste estudo, o sistema de dependência não é um fato em efetivação na escola aqui descrita.

5.2.1 Organização do ensino em escolas da agricultura familiar

Como mencionado, duas escolas compõem o contexto da agricultura familiar, a Maria de Nazaré e Francisco de Assis, geograficamente pertencentes ao município de Pacajá. Durante o percurso de 2019, essas escolas passam por duas administrações públicas: no primeiro semestre, sob a gestão de Pacajá, que desenvolve o processo educacional a partir das orientações do ensino “regular”; e no segundo semestre, ambas escolas, como já assinalado, retornam para a administração de Anapu, que adota o ensino modular para os anos finais do ensino fundamental, porém, excepcionalmente, neste semestre, permitem que tais escolas finalizarem o ano letivo nos parâmetros anteriormente definidos por Pacajá, para, em 2020, funcionar nos moldes mencionados.

Identifica-se, com isso, que a organização de ensino se processa **por anos**, com um diferencial: todos os educandos dos diferentes anos de ensino estudam na mesma sala de aula. Isso caracteriza o ensino por multianos, anteriormente denominado de multisseriação. Evidências dessa realidade educacional podem assim ser constatadas:

³⁰O Conselho Estadual de Educação do Pará regulamentou o Sistema de dependência através da Resolução nº 001, de 05 de Janeiro de 2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

Eu trabalho com **as turmas do sexto ao nono ano juntas**, na mesma sala de aula, não são separadas. (PROFA. JOANA, entrevista, mai. 2019, grifos nossos).

Estudo o 9º ano. Aqui todos estudam na mesma sala Todos nós, aluno, professor, **todo mundo junto**, com outros do **6º, 7º, 8º e 9º** ano. (ALUNO/ABEL, entrevista, maio 2019, grifos nossos).

Sou lotada para **trabalhar do sexto ao nono ano**. A turma que trabalho é única e estudam **todas as turmas juntas**, é a multissérie, entende? (PROFA. BENEDITA, entrevista, maio 2019, grifos nossos).

Trabalho do sexto ao nono ano do fundamental, todos juntos, digo as séries, desde o sexto ao último ano. (PROFA. MARIANA, entrevista, set. 2019, grifos nossos).

Eu estudo o 8º ano, **com outros colegas do 6º, 7º, 8º, e 9º ano em uma sala de aula**, só tem uma sala para estudar. (ALUNA/ROSA, entrevista, set. 2019, grifos nossos).

Os relatos trazem indícios de como se dá a organização dos anos finais do ensino fundamental em escolas da agricultura familiar. É unânime, no conteúdo das mensagens de educandos e educadores, a confirmação da organização de ensino, que se manifesta em multianos/multisseriação, e funciona como turma única, como demonstram as expressões sublinhadas de vermelho, em contraste com o sublinhamento azul. No primeiro semestre, duas educadoras atendiam às escolas em turnos alternados. Quando entra no semestre seguinte, a situação se transforma, isto é, apenas uma professora assume todas as disciplinas dos anos finais. Assim, fica uma educadora por escola atuando no ensino multianos/multisseriação, conforme complementam:

Na verdade, é uma multissérie, não tem outro nome para dar a não ser esse. É a multissérie sim, nos anos finais. Esse ano, o ensino é regular, porque o ano passado a gente trabalhava o sistema Polo, com eliminação de matéria, aí tirava o direito do aluno de ir e vir. Ele começava estudar e tinha que terminar nessa escola o ano. Não poderia ter transferência para outra escola porque as disciplinas não batiam. (PROFA. BENEDITA, entrevista, maio 2019).

Na verdade, o Polo até onde eu sei, ele foi criado para durar uns dois anos que foi um projeto emergencial, mas que acabou seguindo, virou uma maneira, um modo de alguns municípios trabalhar não só Pacajá, mas Anapu também trabalha assim, que eu sei, não sei se além desses dois, se tem outros municípios trabalhando, mas foi uma criação como eu já disse, era para suprir uma emergência que acabou virando rotina, até em relação ao ensino multisseriado. (PROFA. MARIANA, entrevista, set. 2019).

Aqui antes funcionava como eliminação de disciplina o professor viria trabalhar aquela disciplina já eliminava. Só que estava prejudicando muitos alunos. Porque tinha alunos que se ele precisasse sair da localidade estudar para outro município ele ficaria prejudicado, perdia o ano porque lá funciona o ensino regular ou, um aluno que viesse de outra localidade para cá também não entrava, não se matriculava, porque ele vinha do estudo regular. Eles mudaram, colocaram para funcionar no ensino regular, porém um regular tendo muitas séries juntas na mesma sala de aula. Porque as nossas séries não são separadas. Trabalhamos do sexto ao nono ano, com os alunos tudo dentro de uma sala, porém com conteúdo diferenciado. (PROFA. JOANA, entrevista, mai. 2019).

As escolas mencionadas funcionam da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Os educandos da educação infantil estudam com os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental. No primeiro semestre, eram duas professoras na mesma sala de aula; no segundo, era uma professora e uma monitora para auxiliar a educadora responsável pela turma. Isso significa que a organização do ensino via multisseriação/multianos é a realidade dessas escolas desde a educação infantil.

A multisseriação/multianos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é área de estudo de diversos pesquisadores da Educação do Campo. No estado do Pará, uma das primeiras publicações, constituída por diversos pesquisadores, data de 2005. A obra intitulada “Educação do campo na Amazônia, retrato de realidade das escolas multisseriadas no Pará”, sob a coordenação de Salomão Mufarrej Hage, apresenta a realidade da multisseriação nos anos iniciais do ensino fundamental, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª série. O estudo mostra uma identidade educacional precarizada, sem condições de se efetivar uma educação que se pautar nos princípios da qualidade, uma vez que se fundamenta na fragmentação das séries e no conhecimento que privilegia a educação urbanocêntrica, que desperta inúmeros desafios para os que precisam trabalhar e estudar com essa forma de organização de ensino. (HAGE, 2005).

Os estudos continuam e, cinco anos depois, a obra organizada por Hage e Rocha (2010), denominada “Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada”, continua a trazer dados da multisseriação com diversas pesquisas de autores diversos. Nota-se que esses estudos apresentam a multissérie em um diálogo conflituoso e de insatisfação com a série, um diálogo de reinvenção de espaços de sala de aula divididos, de um ensino distribuído em quadros, com desvalorização profissional, apresentando os educadores em sua labuta cotidiana para vencer as barreiras da ausência de apoio à escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. (HAGE; ROCHA, 2010). Os estudos trazem referências significativas sobre a multisseriação nos anos iniciais, mas nenhum dos estudos se atentou para averiguar os anos finais, que, de acordo com as narrativas, consta-se que a organização do ensino em multianos/multisseriação é recorrente nas vozes dos que trabalham com a segunda fase do ensino fundamental.

A professora Benedita afirma a existência de uma organização de ensino em multianos quando enfatiza a palavra “multissérie”, e adiante reforça com o pensamento, explicando: “é a multissérie sim, nos anos finais”. Ela também faz a diferenciação entre o sistema de ensino “regular” e “modular” quando retrata: “esse ano é o regular, porque o ano passado a gente trabalhava o sistema Polo, com eliminação de matéria, aí tirava o direito do aluno de ir e vir”.

Polo é uma denominação dada à escola do campo paraense que oferta o ensino modular, como o SOME ou SEMOR, uma designação da gestão de Pacajá até 2018.

No posicionamento de Mariana, averigua-se que as Escolas Polo surgem com a inserção da educação do campo em Pacajá e Anapu para os anos finais do ensino fundamental, que se instala com um número reduzido de educandos, em que se adota essa política em caráter emergente, mas, depois, não conseguem avançar para outras perceptivas de educação do campo. Com isso, persistem na manutenção de um modelo padrão, que se firma na organização do ensino do campo e na nomeação de multianos/multisseriação, que se conservam no contexto atual para todo o ensino fundamental das referidas escolas.

Afirmações feitas por Benedita e Mariana se caracterizam no pensamento de Joana quanto ao sistema de ensino “modular” e “regular”, que se reafirma por meio de um conjunto de expressões que assim definem tais sistemas de ensino: “antes funcionava por eliminação de disciplina”, “prejudicando alunos”, “perdia o ano”, “não pegava”, “vinha do estudo regular” de um lado; e do outro, relata: “mudaram”, “para funcionar regular”, “muitas séries juntas”, “trabalhamos do sexto ao nono ano”, “dentro de uma sala”, “conteúdo diferenciado”. As primeiras ideias se referem ao ano anterior em que se trabalha com a proposta do SEMOR via organização em multianos/multisseriação; a segunda parte retrata sobre a mudança para o “regular”, sem alteração na organização do ensino. Contudo, o mais agravante de fato é perder a liberdade de ir e vir, ou ser excluído da educação escolar, pois se nota, pela exposição dos participantes, que os educandos matriculados no sistema modular são impedidos, durante o ano letivo, de estudarem no sistema “regular” e vice-versa.

Identifica-se a compreensão docente da realidade educacional em que está submersa e, ao observar os conteúdos de suas expressões, verifica-se o ponto de vista similar à de outras educadoras, que buscam explicar a temática em discussão trazendo elementos que distinguem o sistema de ensino “modular” do “regular”. Adicionam-se a isso as duas dimensões educacionais que permitem transitar por organizações de ensino diferentes, como os que se apresentam nas escolas do campo, com a implantação do SOME ou SEMOR, dos multianos ou multisseriação.

O número reduzido de adolescentes e jovens ingressantes na educação dos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo, faz crescer, a experiência dos multianos no estado do Pará. Estudos recentes desenvolvidos a respeito da educação do campo de Pacajá confirmam as observações e os dados achados durante a realização desta pesquisa, quando esclarecem: “Esse modelo de organização em classes multiano, se mantém porque, o número de alunos na

zona rural é menor e não atinge o total mínimo definido pelas Secretarias de Educação, para formar uma turma por série” (SOUZA et al., 2020, p. 4).

Sobre a temática em discussão, acrescenta Caetano (2017, p. 7) que:

As principais justificativas que se apresentam para esse quantitativo de classes multianos no Estado do Pará, é que elas são formadas devido às grandes distâncias entre as comunidades do campo e as escolas urbanas, o que gera a necessidade de criação de pequenas escolas nas vilas e comunidades da região que atendem quantitativos insuficientes de alunos por série/ano impossibilitando assim a formação de turmas específicas, que atenderia o modelo seriado.

A educação decorrente do processo multisseriados/multianos nos anos finais do ensino fundamental é fato autêntico nos municípios de Pacajá e Anapu. Sob a administração de Anapu, as Escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis passam a funcionar, em 2020, nos parâmetros do ensino modular, conforme estabelece a Resolução de nº 307/2019, do município que “dispõe sobre a criação do sistema modular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental “regular” do município de Anapu/PA e dar outras providências” (ANAPU/PA, 2019).

Assim, de acordo com os relatos dos participantes do estudo, o ano letivo de 2020 inicia na perspectiva modular, conservando a organização do ensino em multianos como proposta de ensino em evidência nos anos finais do ensino fundamental de ambas as escolas, e como política de educação da administração pública de Anapu. Com isso, pensa-se que, imprescindivelmente, as formas de organização de ensino definidas pela gestão municipal influenciam, de modo direto ou indireto, nas práticas curriculares das escolas de territórios camponeses.

5.3 Práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas e da agricultura familiar

Os anos finais do ensino fundamental das escolas ribeirinhas e da agricultura familiar se definem por duas formas de organização do ensino: SOME e multianos. Com a adesão, traçam-se, de algum modo, os indicativos curriculares possíveis que podem ou não demarcar o território das práticas curriculares dos educadores, em contextos sociais diversos.

Dialogar sobre o currículo ou as práticas curriculares nos anos finais do ensino fundamental é importante e necessário, pois se trata de uma questão que se interliga e interfere no contexto escolar e na vida das pessoas, uma vez que aquilo que se ensina e aprende na escola resulta de conhecimentos e saberes historicamente construídos pela humanidade, e de alguma

forma, passam por um processo seletivo. Esse procedimento define o que deve ou não ser ensinado na sala de aula para os diferentes sujeitos sociais, no âmago de suas culturas.

Os conhecimentos e saberes empregados a partir da institucionalização educacional coloca a escola em um emaranhado de rituais que acontecem em tempos e espaços específicos, fazendo gradativamente emergir o currículo escolar. Nesse horizonte,

A educação escolar formata o currículo, e passa a ser o regente determinador do que deve ser ensinado e aprendido na escola. Etimologicamente *Curriculum* é uma palavra de origem latina, traz como significação: curso, desvio, atalho, trajetória, a rota, o caminho percorrido durante uma vida ou que se vai percorrer. (PINHEIRO; BORGES, 2020, p. 565).

Com isso, a rota que se desenvolve sobre o currículo na experiência de educação do campo ribeirinho, na segunda fase do ensino fundamental, nos moldes do SOME, estrutura-se por módulos de ensino e, conforme a Secretaria municipal de Educação de Igarapé Miri, em 2019, ancora-se a partir do seguinte formato:

Quadro 20 – Estrutura curricular por módulo dos anos finais do ensino fundamental

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Matemática	Estudos amazônicos	Língua portuguesa	Geografia
Educação física	Literatura	Artes	História
	Estudos religiosos		CFB

Fonte: Elaborado pela autora conforme os documentos cedidos pela gestão educacional de Igarapé Miri em 2020.

Ao analisar os dados contidos no quadro 20, verifica-se uma estrutura curricular composta por quatro módulos, que se constituem por dez disciplinas, assim distribuídas: no primeiro módulo, encontram-se os componentes curriculares de Matemática e Educação Física; no segundo, aparecem os Estudos Amazônicos, Literatura e Estudos Religiosos; o terceiro módulo agrupa a de Língua Portuguesa e Artes; e o último apresenta a Geografia, História, Ciências Físicas e Biológicas – CFB. No desdobramento do ano letivo, os dois primeiros módulos ocorrem no primeiro semestre e os últimos, no segundo semestre.

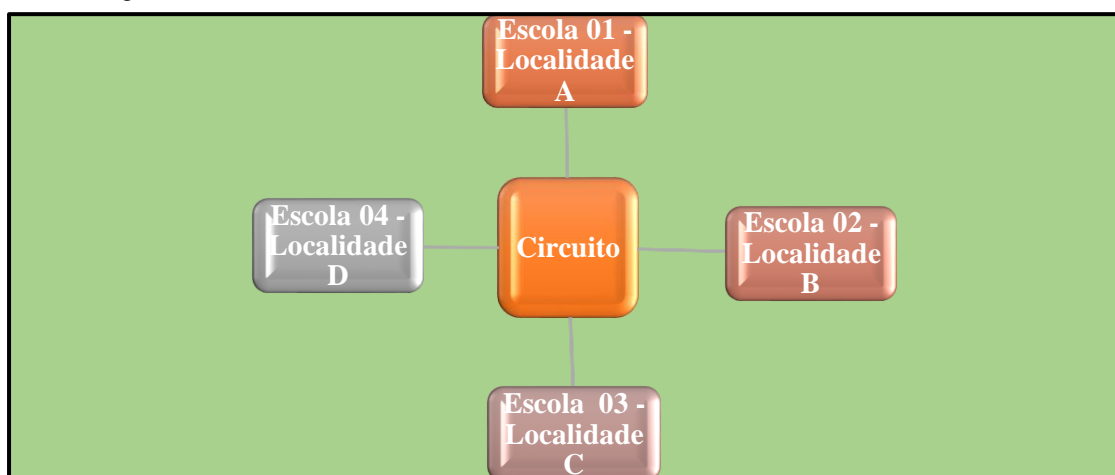
Cada módulo, nos anos finais do ensino fundamental, dá-se no período de cinquenta dias. São subdivididos por turnos matutino e vespertino, entre turmas do 6º ao 9º ano, com quatro horas de aula por disciplinas, ou seja, duas horas de aula antes e após o intervalo, ministradas com a participação de dois professores, um para cada turma. De caráter

eliminatório, no percurso de cada disciplina, realizam-se as avaliações, que resultam em aprovados e reprovados.

Para Brayner (2013), o ensino modular, visto numa dimensão crítica, necessita ser repensando quanto à aplicação no ensino médio, sendo imprescindível também refletir melhor sua funcionalidade nos anos finais do ensino fundamental, pois ele dificulta a participação dos professores no diálogo entre os pares, os educandos e os pais, em períodos que estejam fora da lógica determinada pelos circuitos, especialmente nas projeções assumidas pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

O SOME possui um coletivo de professores concursados que operam nas escolas ribeirinhas em regime de itinerância docente, ou seja, os educadores dos anos finais do ensino fundamental de escola ribeirinha têm sua lotação distribuída para trabalhar em quatro escolas de quatro localidades diferentes. Os que participaram do presente estudo são residentes da zona urbana e fazem deslocamentos diários ou semanais da cidade para a escola do campo e vice-versa. Eles são vinculados à Secretaria de Educação e, a cada ano letivo, assumem quatro localidades, como demonstra um exemplo no esquema abaixo:

Figura 36 – Circuito do SOME de escola ribeirinha nos anos finais do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de campo pesquisados (2020).

A figura 36 é uma síntese explicativa que busca expressar o funcionamento de um circuito anual do SOME nesta rede de ensino. Nela, observam-se, simbolicamente, quatro escolas, que são identificadas pelas respectivas numerações: 01, 02, 03, 04. Cada numeração representa o nome de uma escola, cuja localização é representada por uma letra do alfabeto. Assim funciona o SOME nos anos finais do ensino fundamental. Um circuito é formado por

quatro escolas, sendo que umas ficam próximas da sede do município e outras, distantes, em que um grupo de professores, com suas respectivas disciplinas, fazem rodízio durante o ano letivo para atender à segunda fase do ensino fundamental. Sobre o assunto, Ferreira (2018, p. 85) disserta que o circuito “é o conjunto de quatro localidades (polo), onde um grupo de trabalho desenvolve suas atividades”.

Os educadores dos anos finais de escolas ribeirinhas são concursados e contratados, não residem na comunidade ribeirinha. Eles advêm da sede do município ou de outras cidades, são profissionais com formação nas áreas específicas do conhecimento e se deslocam para trabalhar na escola do campo. Um indicativo de que não há um coletivo de profissionais próprio da localidade, uma característica que dificulta a maior compreensão e aproximação com a realidade social dos sujeitos camponeses, como destaca Arroyo (2007, p. 169):

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

No SOME, essa relação se torna mais fragmentada, os educadores passam apenas cinquenta dias de um ano letivo; e por serem concursados, podem ou não retornar à localidade em outros anos letivos. No entanto, isso não assegura seu pertencimento ao território camponês, não cria vínculo com a cultura camponesa, com a situação econômica, política e social, e menos ainda com os conhecimentos e saberes ribeirinhos. Acreditamos que não se envolve intensamente com uma cultura passando cinquenta dias de um ano, ou de anos consecutivos em um território. Arroyo (1999, p. 26) se utiliza de uma metáfora ao dizer que “a terra, produz gente”. Ao fundamentar-se na sua expressão, pode-se dizer que não somente a terra, mas as águas também produzem gente. Gente se produz a partir da vivência e convivência nos territórios.

A cultura da roça faz brotar a cultura da mandioca para fazer a farinha, assim como a cultura das águas faz brotar a cultura do açaí, do cacau e de outros produtos ribeirinhos. Para Arroyo (1999, p. 26), o ato de plantar “é mais do que cultura. É cultivo do ser humano, é um processo em que se constitui sujeito cultural”. Assim é a cultura ribeirinha, formada por pessoas que se tornam sujeitos no processo de vida, na relação com a terra, com a natureza e com as águas. Nessa relação, dão-se a construção e a materialização do conhecimento entre os sujeitos que vivem no território. E na cultura escolar, quem define ou não os conhecimentos a serem

estudados? As opiniões referentes à questão se identificam nas vozes dos sujeitos que trabalham neste espaço e apresentam conteúdos acerca da categoria empírica: “organização curricular”. Esta se encontra interligada ao eixo temático: “definição dos conteúdos e dos recursos didáticos e a relação destes com a cultura e as práticas de trabalho e produção camponesa”. É desse cenário camponês que emanam as relações com a categoria analítica: “definição curricular e a temática: conteúdos escolares”, acrescidos de exemplos narrados pelos sujeitos, como exposto nas seguintes elucidações:

Quadro 21 – Definição dos conteúdos curriculares do território ribeirinho

Categoria empírica: Organização curricular – Categoria analítica: Definição curricular
Temática: Conteúdos escolares
Exemplos
É a secretaria, mas em conjunto conosco. Chamam a gente também para debater antes de começar as aulas, uma comissão pedagógica chama para reunir os professores para debater o que vai ser incluído, o que vai ser retirado do currículo escolar (Prof. Miqueias).
Os conteúdos também são anuais, geralmente é o mesmo conteúdo do ensino regular, com algumas adaptações para nós. Quem define os conteúdos são os professores de cada disciplina. Nós montamos a listinha e repassamos para eles (Profa. Julieta).
A gente tem o conteúdo que a SEMED manda e, a gente tem que trabalhar. É igual ao da cidade, é o mesmo (Profa. Francisca).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2020).

Ao enveredar para o ato de conhecer como se realiza a definição curricular explorada no processo educacional da escola ribeirinha, nota-se, pelos relatos apresentados, que a definição curricular se apresenta como definição dos conteúdos escolares e, entre tais posicionamentos, uns se correlacionam e outros divergem. Miqueias e Francisca emitem uma comunicação que deixa óbvio que os conteúdos escolares partem da SEMED. Depois, Miqueias complementa ao dizer “em conjunto conosco”, trazendo para reflexões o pensamento de que a SEMED organiza os conteúdos com os professores. O pensamento se completa à narração da professora Julieta quando fala de uma “listinha” feita pelos professores e que é entregue à Secretaria de Educação. Contudo, na contraposição destes raciocínios, explica Francisca que a SEMED “manda e a gente tem que trabalhar”. Esse fator desperta para outro tipo de reflexão. Uma é que a organização curricular é uma imposição dada como pronta e acabada e que deve ser seguida à risca, ou são experiências diferentes vividas pelos professores que vivem sob a mesma gestão não da escola em si, mas da Secretaria de Educação; ou isso ocorra porque nem todos os professores conseguem participar da formação continuada.

Nas colocações, identifica-se que, mesmo em uma organização curricular criada para atender à educação das populações camponesas, a definição dos conteúdos escolares não tem

qualquer participação da comunidade escolar. Quem define o conhecimento a ser ensinado na escola ribeirinha em parte, são os professores com os gestores da SEMED. Ainda assim, existem os professores que não participam desse processo de escolha do que “deve o não ser incluído no currículo escolar”. Os pais, estudantes, lideranças de movimentos sociais e populares do campo não opinam sobre a organização curricular. Podem participar de outras situações, não dessa parte da educação escolar.

O currículo é um elemento norteador do ensino e da aprendizagem escolar e contribui para formação da personalidade humana. Entretanto, o movimento cultural em que ele se estabelece na história da educação brasileira é impositivo; é sempre escolha de uns para outros. Os outros são vistos como incapazes de opinar, de propor uma proposta de currículo. Então, é melhor levar tudo pronto para escola. Nela, rejeita-se ou ignora, às vezes, a pesquisa como um suporte, para, pelos menos, contextualizar e atualizar esses conteúdos, com os conhecimentos da comunidade onde a escola se insere, pois, de acordo com os estudos: “Quando a escola se submete em demasia as normas, foca nas metas estabelecidas nos gabinetes e secretarias de governos, perde o foco dos sujeitos da escola, de sua realidade, de sua cultura, da sua voz de oprimido” (CARDOSO, 2012, p. 147).

Uma escola que prima pela seriação ou por anos de ensino, e define o conhecimento escolar sem qualquer participação de outros sujeitos do processo, “tem um currículo centrado no conteúdo das disciplinas, rígidas e excludentes, não consegue garantir o direito do aluno popular a se educar na sua plenitude” (CARDOSO, 2012, p. 18).

Para Menengolla e Sant’Anna (1991), a concepção de currículo ultrapassa a visão medíocre de listagem de conteúdos organizados a partir das disciplinas, não se resume à distribuição de disciplinas, às cargas horárias e outras regras e normas relacionadas à situação escolar. E mais: o currículo não é uma panaceia de domínio exclusivamente reservado ao contexto escolar ou à sala de aula. “O currículo é algo abrangente, dinâmico e existencial” (MENENGOLLA; SANT’ANNA, 1991, p. 51). Volta-se para as “dimensões profundas e real que envolve todas as circunstâncias da vida escolar e social do aluno” (MENENGOLLA; SANT’ANNA, 1991, p. 51). Ao prosseguir na discussão dada pelos autores, nota-se que “o currículo se refere a todas as situações que o aluno vive, dentro e fora da escola” (MENENGOLLA; SANT’ANNA, 1991, p. 51). Isso significa que ele se materializa em outros espaços da vida, não está fechado ao universo escolar, instalando-se no universo da vida, nos territórios das diferentes práticas de produção do contexto social ribeirinho, como demonstra o quadro 22.

Quadro 22 – Definições docentes de práticas produtivas e cultura ribeirinha

Categoria: Práticas de produção da comunidade
Temática: Produção Familiar
Exemplos
Conheço a produção do povo, por exemplo no Rio das Flores, trabalha-se com a produção de telhas, tijolos, tem muitas olarias. No Rio Panacauéra é pesca. Neste rio, é o açaí, e a farinha (Profa. Julieta).
Não conheço as produções da comunidade Só a açaí, que é geral (Profa. Francisca).
A produção é do açaí, mas tem a pesca de camarão e de outros peixes. Na entressafra do açaí tem muito camarão e o pessoal vende muito camarão daqui. O açaí é o carro chefe da comunidade. A maioria que trabalham nas ilhas, plantam açaí, se não planta está trabalhando com quem planta (Prof. Miqueias).
A gente tem o açaí, que é a nossa maior produção. Mas temos também o coco, cacau, cupuaçu, o abacaxi tem que prestar atenção, senão se estraga, tem a goiaba, a gente faz a polpa do cacau, do miriti e do taperebá. O taperebá antigamente nem se ligava para isso. Hoje são produtos que a gente vende para merenda escolar, pela cooperativa. A várzea nos oferece diversificação de produção por causa da água que alaga. Mas, na terra firme, há muito mais produção, tem outras culturas que se desenvolve. Essa produção no nosso município, foi incentivo do sindicato. A gente pesca camarão, peixes de forma artesanal, com cuidado com o meio ambiente, faz produtos como paneiro, matapi etc. (Liderança, Josimo).
Categoria: Cultura Ribeirinha
Temática: Saberes da cultura
Exemplos
Não tenho experiência em ensinar os saberes da cultura do campo e eu, discordo da educação voltada para educação no campo. Como vou ministrar se não tenho conhecimento sobre isso. E outra coisa, ela é voltada mais para essas práticas, só que eu não concordo. Podes uma hora ou outra colocar a vivência do aluno, mas não pode se fechar só nisso. Ele tem que ser um aluno que possa concorrer com outros alunos. Porque no meu ponto de vista, a educação do campo quer fazer isso, colocar a prática em sala de aula voltada só para prática do que o aluno produz naquela localidade naquele local e eu não concordo. Isso pode ser uma matéria para ser agregada, agora não pode levar todas as disciplinas a fazerem isso. Logicamente que a gente fala “ <i>ah o açaizal</i> ” e fala e conversa como é o manejo, como é, quais são as etapas, mas não pode se fechar só nisso (Profa. Julieta).
Os conhecimentos da cultura são usados nos exemplos, quando passo um assunto, tento relacionar com a vivência deles, por exemplo verbos que eles conhecem, coisas que eles pratiquem ou na interpretação de texto com alguma relação com palavras que são comuns as pessoas, aí encaixo essas palavras nos exercícios e nos trabalhos deles (Profa. Francisca).
Trabalho os saberes da comunidade no ensino de artes, onde eles trazem produtos para a gente desenvolver trabalhos na sala de aula, fazer alguns mosaicos e outras coisas que eles conseguem coletar no dia a dia, a gente sempre que possível pede para trazer para escola. O açaí justamente serve para ver o pigmento, para ver pintar o grão, o caroço do açaí para fazer os mosaicos para fazer colagens e pinturas (Prof. Miqueias).

Fonte: Elaborado pela autora mediante conteúdo das entrevistas (Cametá, 2020).

As narrações dispostas no quadro 22 dão continuidade às discussões emitidas pelo eixo temático: “Definição dos conteúdos e dos recursos didáticos e a relação destes com a cultura e as práticas de trabalho e produção camponesa”. Este traz duas categorias analíticas para a averiguação, as **práticas de produção da comunidade** e a **cultura ribeirinha**, subsidiadas por duas temáticas, a **produção familiar** e **os saberes da cultura**; pontualmente fechando com alguns exemplos sintéticos dos oradores, representados por educadores que expõem terem conhecimentos das práticas de produção e dos saberes culturais da localidade.

As narrativas mostram que parte da produção dos ribeirinhos na visão dos professores se manifesta pela fabricação de produtos vindos das olarias, tais como: telhas e tijolos. As outras originam-se da pesca de peixes e camarão, seguidas pelo plantio da mandioca para produção da farinha, tendo como principal elemento de produção o açaí. Tais produtos são responsáveis pela

alimentação de base, da cultura do referido município. São “saberes e culturas que variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho no extrativismo e na pesca” (ARROYO, 2007, p. 166).

Ao analisar o discurso sobre a produção familiar proferido por uma das lideranças que residem no território ribeirinho, compreende-se que existe uma diversificação da produção local, em parte diferente do que foi exposto pelos professores, pois nele se identifica uma diversidade de outros produtos, que envolve não só o açaí, mas ainda o cacau, o cupuaçu, o abacaxi, a goiaba etc. A partir dessa produção, os camponeses, por intermédio da organização cooperativista, são os responsáveis em fornecer parte dos alimentos para merenda escolar das escolas desta comunidade.

As informações de quem reside no território são mais amplas obviamente, mas não se pode negar que mesmo os educadores não residindo em uma comunidade ribeirinha, possuem referenciais que demarcam alguns conhecimentos sobre o trabalho, a produção e a renda dos ribeirinhos, por conta de suas observações *in lócus* e do diálogo com os sujeitos daquele território. Nesse sentido, quando se analisa a produção como um dos elementos da cultura ribeirinha, identificam-se posicionamentos divergentes nas narrativas docentes.

As divergências surgem quando a discussão canaliza para a discordância em tratar no currículo escolar questões referentes à produção dos ribeirinhos, ou sobre essa cultura; enquanto outros procuram apresentar como relacionam dados da cultura ribeirinha à cultura escolar. Enfatiza-se para a primeira situação o seguinte depoimento: “a educação do campo quer fazer isso, colocar a ‘prática’ [de produção ribeirinha] em sala de aula voltada só para prática do que o aluno produz naquela localidade, naquele local, e eu não concordo” (PROFA. JULIETA, entrevista, set. 2019). Adiante prossegue com o relato: “isso pode ser uma matéria para ser agregada, agora não pode levar todas as disciplinas a fazerem isso”. Arroyo (2007, p. 157) argumenta que:

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, [...], sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

A alegação docente traz eminências de um enraizamento cultural que se perdeu no tempo, vincula-se à cultura dominante que perpetua na mente humana como um vírus poderoso, que infecta o pensamento por meio de uma ideologia de currículo hegemônico, em que “a todo

o momento a sociedade é bombardeada, acabam conduzindo as pessoas a assumir para si, um pensamento impositivo” (PINHEIRO; BORGES, 2020, p. 568).

O pensamento docente traz não simplesmente um posicionamento de discordância, mas tece críticas à pedagogia crítica, libertadora, que versa por desenvolver o conhecimento em sala de aula a partir da realidade, da cultura do povo. Desenvolver o currículo escolar a partir da cultura não significa que deva parar neste aspecto. Por outro lado, é muito complexo compreender as questões ligadas ao campo da pedagogia, especialmente porque muitos licenciados não tiveram acesso na formação inicial a estes conhecimentos. A pedagogia libertadora emite críticas à educação bancária por se utilizar dos conhecimentos educacionais para assegurar a manutenção de uma sociedade que ignora a existência de outros conhecimentos culturais, e que se impõe aos educandos como instrumento de subserviência.

A essa perspectiva de dominação via conhecimento escolar, Freire (1987) propõe, a partir de experiências concretamente realizadas, o desenvolvimento de um currículo que se pautar por uma envergadura oposta, que ele denomina de problematização do conhecimento, um elemento que se associa ao diálogo. Este diálogo se inicia com a busca dos conteúdos a seres estudados na sala de aula, e consiste em “investigar o pensamento-linguagem da realidade, os níveis de percepção desta realidade, a visão de mundo, em que se encontram envolvido seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 1987, p. 88). Os temas geradores advindos da investigação da realidade concreta são responsáveis por nortear quais conhecimentos acumulados na historicidade humana podem estar em diálogo com os temas/problemas vindos da cultura popular, melhor dizendo, que conteúdos escolares podem ser referência de estudo e debate e possíveis soluções para o problema descoberto com a participação da comunidade.

Desde o momento em que os camponeses organizados repudiam a concepção de educação rural, também denominada urbanocêntrica, bancária etc., esse mesmo movimento realiza um novo batismo (um nome) para educação das populações do campo, que se caracteriza por “educação do campo, não é educação rural (CALDART, 2009, p. 40). Nela, firmam-se em pensar e se materializar um currículo envolto em práticas pedagógicas de dimensões críticas que permitam relacionar/associar/indagar os saberes da cultura popular aos saberes científicos. Os referenciais da pedagogia freireana é um destes campos de estudos e debates que se incorporam a outros estudos em experiência. Estudos de Menezes (2013), Santos (2013), Lourenzi (2015) e Mocelin (2016) reúnem arguições que desencadeiam indícios da pedagogia da alternância, de casas familiares rurais no Brasil, que adotam um currículo educativo que se fundamenta no método ver, julgar e agir. Sobre o assunto, descreve:

Essa é uma forma de ensino em que coexistem o tempo de ensino-aprendizagem no espaço educativo e o tempo de vivências de práticas no meio rural familiar. Seus conteúdos preconizam a inserção da família rural e suas potencialidades no meio educacional, proporcionando diferentes maneiras de ver, julgar, agir e contribuir para o desenvolvimento sócio-profissional dos Jovens e suas famílias. (MOCELIN, 2016, p. 15).

A insegurança em desenvolver uma práxis se faz por ausência de formação em serviço que priorize o conhecimento de outras perspectivas educativas, mas também devido aos profissionais da educação entenderem que trazer os conhecimentos e saberes da cultura camponesa para sala de aula significa abandonar ou deixar de trabalhar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. São conhecimentos que se encontram prontos e disponíveis para desenvolver na sala de aula. Trazer os conhecimentos da cultura para a sala de aula requer outro encaminhamento; significa organizar-se para desenvolver uma pesquisa na comunidade, pois, na maioria dos casos, estes conhecimentos não estão disponíveis em forma de textos escritos.

Na verdade, tais propostas exigem investigação, problematização e diálogo entre os dois campos do conhecimento para maior empoderamento da cultura escolar. Afinal, ela é patrimônio da humanidade e não de um grupo de privilegiado. Para Arroyo (2000), é preciso analisar e discutir o que fundamenta as bases estruturais de uma proposição curricular. Nenhum conhecimento é neutro. Por trás dele, existe um padrão, um modelo de formação a ser desenvolvido. Nas palavras do autor: “Todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre a serviço de um ideal de ser humano. Faz parte do nosso ofício. Ignorar esse traço é tentar abafar uma consciência histórica que nos persegue”. (ARROYO, 2000, p. 81).

A consciência histórica moldada pela formação leva a compreender que os educadores conhecem o currículo, bem como as perspectivas de formação a que se destinam. Ocorre que uns defendem tais princípios e outros se posicionam diferente; uns mesclam ideias de um campo e outro, ou seja, trazem elementos da pedagogia tradicional e da pedagogia libertadora, mesmo sem objetivar o propósito da pedagogia crítica libertadora. Isso se dá porque gradativamente os educadores tomam consciência de que foram formados a partir de uma postura curricular alienante, capitalista, que vê o ser humano como força de trabalho, consumidor envolto numa mera relação de compra e venda. Sobre o assunto, explana Caldart (2020, p. 3):

A alienação é própria do modo de produção capitalista. Sua origem é a separação entre trabalhador e meios de produção. No entanto é a fase atual de domínio do capital financeiro e especulativo que desenha uma lógica de acumulação capitalista tão

descontrolada e insana, que precisa aprofundar a alienação e alastrá-la para todas as dimensões da vida, a partir do distanciamento cada vez mais irracional entre trabalho e vida (necessidades humanas reais).

Ao reduzir o atendimento às necessidades básicas da vida humana, o capitalismo aprimora seus domínios ideológicos para controle dos dominados, e uma das formas insistentes de dominar as novas gerações é impedi-la de conhecer a origem histórica das coisas. Uma falsa credibilidade é repassada de que o capitalismo está na vanguarda do progresso e tudo que se tem na sociedade se deve a ele. Tais dispositivos se agregam a inovações tecnológicas, ao avanço da agricultura na dimensão do agronegócio, que segue destruindo outras formas de vida do planeta terra, e à indústria cultural. (CALDART, 2020). Nesse sentido, opinam Pinheiro e Borges (2020, p. 567),

O currículo disseminado no universo escolar carece ser criticamente indagado, avaliado e redimensionado. Faz-se necessário entender o que, e para que o currículo está sendo ensinado, assim, como se deve conhecer os estudos produzidos a respeito do trabalho, e do direito ao trabalho.

A sala de aula da escola do campo é um lugar propício para o diálogo, para se refletir os problemas relacionados à cultura dos ribeirinhos e de outros camponeses, vistos como os que não precisam estudar ou com os estereótipos de: jecas, doentes, preguiçosos, sujos, fedidos, como os que não sabem falar e, quando abrem a boca, só falam bobagens; são uns sem cultura, sem saberes e que nada podem fazer para contribuir com a vida da sociedade. Os termos pejorativos de antes permanecem arraigados na cultura brasileira de hoje, de tal modo que uns adolescentes da referida escola não gostam de dizer que são de áreas rurais ribeirinhas, pois temem o preconceito que existe em relação aos que vivem no campo. Tais pensamentos trazem sentidos e significados desumanizadores e instauram, como princípio, “a do ser menos, como distorção do ser mais. O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutar contra quem os fez ser menos” (FREIRE, 1987, p. 30).

A luta tem sentido de existir quando se procura recuperar a humanidade de si e dos outros, ou seja, a humanidade recuperada transforma o modo de ver e de pensar no mundo, na vida em nosso entorno. (FREIRE, 1987). Percebe-se que os conhecimentos escritos desde as paredes das cavernas até as mais sofisticadas tecnologias de comunicação atuais avançaram e não são homogêneos, ao contrário, são dinâmicos, dialéticos, modificam-se no processo histórico humano. (FREIRE, 1987). Ora, se o conhecimento se transforma, por que o currículo escolar deve ser exatamente o mesmo para todos?

É neste sentido que se avança e se constroem outros conhecimentos que permitem identificar, nesta pesquisa, posicionamentos que mostram que, embora existam educadores que não conheçam com afinco o trabalho e a produção local, ao se envolver através das relações educacionais com o alunado, apropriam-se de sua linguagem e a utilizam no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, para estudarem os verbos, ou a pigmentação do açaí no ensino de Artes para fazerem mosaicos, pinturas e colagem com os educandos do SOME que estudam os anos finais do ensino fundamental. E ainda:

A gente tenta trabalhar envolvendo exemplo daqui. A gente está fazendo uma peça que ela é de 1500 que é “*Sonho de uma noite de verão*” de William Shakespeare, então a gente está com uma adaptação onde se usa uma linguagem que não foge da linguagem Shakespeariana, mas também a gente trás para os termos locais por exemplo, usando “*Visage*” usando o termo “*Boca do rio*”, “*Boca da noite*”. Usando o termo “*Floresta*” como há floresta e tudo o pessoal conhece como “*Ah bora no mato*”. Então a gente trás tudo isso, tenta de toda forma colocar as coisas para a indumentária local, para não fugir do que tem aqui. Temos termos muito ricos aqui. A cultura daqui é bastante rica. Não dá para deixar de mão, deixar de lado e usar só os exemplos dos livros. Tem que estarem juntos. Focar no que eles têm aqui e no que, tem que se trabalhar junto aos conhecimentos da disciplina. (PROF. MIQUEIAS, entrevista, set. 2019).

O professor expõe uma sequência narrativa de conhecimentos de como consegue envolver elementos da cultura ribeirinha aos da cultura escolar, ao se apropriar de termos locais utilizados no vocabulário da cultura ribeirinha. Referenciar o que é domínio do aluno é enaltecer aspectos esquecidos pela educação escolar, bem distante dos registros dos livros didáticos estudados na escola.

Os livros didáticos se concentram como categoria empírica do currículo em consonância com a categoria analítica – definição dos recursos para uso em sala de aula –, e trazem como tema os recursos didáticos que, nas exemplificações, imprimem um diagnóstico da realidade ribeirinha, conforme exposta no quadro a seguir.

Quadro 23 – Recursos didáticos e pedagógicos da educação ribeirinha

Categoria	Tema	Exemplos
Definição dos recursos para uso em sala de aula	Recursos didáticos	Os recursos didáticos não são suficientes, mas tem escola sem quadro, aí arrumam, mas não tem o pincel. Não é o caso daqui. Mas aqui, pedi folhas de papel A4, não tinha, assim como está faltando: o giz de cera, canetinha e cola. Os recursos são limitadíssimos (Prof. Miqueias).
		Há escolas que tem, data show, computador, acesso à internet. Nestas dá para trabalhar com slides, musiquinhas para explorar as figuras de linguagem, por exemplo etc. Tem o quadro magnético, a canetinha, mas não tem laboratório e uma biblioteca bacana (Prof. Julieta).
		Nessa escola tem Datashow, mas tem escolas que não tem nada, nem mesmo uns livros ou uma televisão para passar um filme. Aqui é bom por isso e ainda tem um espaço, para levar e passar alguma coisa (Prof. Francisca).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas (Cametá, 2020).

Quanto à definição de recursos didáticos, existem várias explicações que são resultados de estudos e reflexões advindas das práticas de ensino ou da didática. Contudo, independentemente da origem, as investigações auxiliam na indagação e interpretação dos fatos, assim como são relevantes por possibilitar acesso aos diálogos e posicionamentos de pesquisadores. Sobre isso, Souza (2007, p. 111) afirma que:

O recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos. Há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um data show passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante.

Como expressa a referida conceituação, considera-se recurso didático todo material em que se apoia educadores e educandos para fazer compreender e apreender os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, na efetiva relação entre ensino e aprendizagem. Com isso, a sistematização dos dados que originam o quadro 20 apontam para a observação de três esclarecimentos: não definem explicitamente o que seja o recurso didático, mas emitem uma crítica de que os materiais são insuficientes, limitados; admitem, como vantagens, a escola dispor de recursos tecnológicos que permitem o desdobramento de práticas curriculares mais favoráveis e de um espaço propício ao exercício dessas práticas; mas reconhecem que esta situação não se aplica a outras escolas do circuito nas quais os educadores trabalham.

Nota-se, nas mensagens emitidas pelos receptores, que a escola dispõe de recursos tecnológicos; mas, embora, nos depoimentos, estejam explícitos os elogios frente à existência dos recursos tecnológicos, como Datashow, notebook etc., no período da observação de campo, destaca-se o uso eminente do quadro magnético para exposição e exploração dos conteúdos curriculares das disciplinas do módulo. Além das questões mencionadas, existem outros desafios que são explicados nos estudos de Citiane Oliveira (2015, p. 51), que atribui tais

situações às “dificuldades promovidas pelos escassos recursos didáticos disponíveis na escola como fator importante no desenvolvimento das ações”.

Assim, ao acompanhar os desdobramentos de estudos, análises e reflexões-ações sobre as **práticas curriculares** da escola ribeirinha, verifica-se que ela transita por um currículo que não ignora por completo os saberes e conhecimentos oriundos do território, mas o currículo que se sobressai são os da cultura dominante. Contudo, isso não encerra aqui, há continuidade do estudo no território da agricultura familiar, inclusive, com categorias e temáticas para análise de conteúdo similares, porém, com os resultados diferentes, pois se trata de outro contexto social.

5.3.1 O currículo escolar no território da agricultura familiar

O currículo escolar das escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis, em 2019, organizou-se por bloco disciplinar constituído por nove disciplinas, a saber: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Educação física, Estudo religioso e Artes. Para ministrar estas disciplinas, no início do primeiro semestre, a Secretaria Municipal de Educação de Pacajá disponibiliza um cronograma de aulas para a efetivação do planejamento docente. O cronograma contém a estruturação das quantidades de disciplinas a serem ministradas nas escolas durante os dias letivos semanais para a segunda fase do ensino fundamental. Desse modo, processa-se a distribuição das disciplinas ofertadas diariamente no percurso semanal, em que a programação de ensino estabelecida pela gestão de Pacajá segue no semestre posterior e o cronograma de ofertas por hora/aula das professoras está organizado conforme se demonstra nos quadros 24 e 25.

Quadro 24 – Cronograma de hora/aula por docente de classes multianos nos anos finais do ensino fundamental das Escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis

Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª	Português	Geografia	História	Português	Português
2ª	Português	Geografia	História	Português	Português
3ª	Português	Geografia	História	Português	Est. Religioso
4ª	História	Português	Português	Geografia	Est. Religioso
5ª	História	Português	Est. Religioso	Geografia	
6ª	História	Português	Est. Religioso	Geografia	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos de campo (2020).

Quadro 25 – Cronograma de hora/aulas da semana por docente de classes multianos nos anos finais do ensino fundamental das escolas Maria de Nazaré e Francisco de Assis

Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª	Matemática	Ciências	Ciências	Matemática	Matemática
2ª	Matemática	Ciências	Ciências	Matemática	Matemática
3ª	Matemática	Matemática	Ciências	Inglês	Ed. Física
4ª	Matemática	Matemática	Ed. Física	Inglês	Ed. Física
5ª	Artes	Matemática	Ed. Física	Inglês	
6ª	Artes	Matemática	Ed. Física	Inglês	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos de campo (2020).

Os quadros apresentam o cronograma com a distribuição de nove disciplinas para serem ministradas em duas escolas por duas educadoras. O quadro 24 contém a distribuição semanal de quatro disciplinas a serem atendidas, com doze aulas de Português, cinco de História e de Geografia, seguidas de quatro de Estudo religioso. O quadro 25 apresenta a proposta de doze aulas de Matemática, duas de Artes, quatro de Ciências, quatro de Inglês e cinco de Educação física, que constituem a grade curricular de oferta de ensino para as classes multianos dos anos finais do ensino fundamental de escolas camponesas, materializando dentro de um cronograma por turno, como demonstra a figura 37 abaixo:

Figura 37 – Cronograma de aulas das escolas

AULAS	MANHÃ	TARDE
1ª	7:30 – 8:15	13:00 – 13:45
2ª	8:15 – 9:00	13:45 – 14:30
3ª	9:00 – 9:45	14:30 – 15:15
INTERVALO	9:45 – 10:00	15:15 – 15:30
4ª	10:00 – 10:45	15:30 – 16:15
5ª	10:45 – 11:30	16:15 – 17:00
6ª	11:30 – 12:15	17:00 – 17:45

Fonte: Registro da autora (2019).

A figura acima é um registro fotográfico que disponibiliza uma proposta de horários de aula dos polos. São orientações da Secretaria de Educação quanto aos horários de funcionamento das escolas nos turnos matutino e vespertino. Em parte, isso indica o ritual diário

das escolas e, especificamente, das educadoras e dos educandos que atendem às demandas em discussão. Nesse sentido, as elucidações prescritas nos quadros 24 e 25 associam-se aos encaminhamentos dados na figura 37 e, juntos, servem como bússola de orientação a respeito dos procedimentos diários de cada disciplina a ser trabalhada em sala de aula.

A distribuição das aulas não se fecha unicamente para uma turma por ano. O procedimento acontece de modo geral, ou seja, as primeiras aulas da segunda-feira são de Português e, após o intervalo, ocorrem as de História. Isso significa que, quando está sendo ministrada uma disciplina, é para todos, contemplando, assim, os anos finais do ensino fundamental. É isso que o cronograma exige. Ao ser ministrado o ensino de Português, trabalha-se com todos os estudantes dos respectivos anos (6º, 7º, 8º e 9º), independentemente do assunto. Porém, como todo planejamento é flexível, uma vez ou outra, muda-se a rotina, especialmente no ensino de Matemática, como se observará em outro momento. Isso também revela evidências de como se processa o planejamento docente, a prática das aulas e a distribuição por hora/aula das disciplinas entre educadoras.

A rotina cotidiana dos educandos de escolas camponesas é desafiadora desde o acordar. Levantam-se cedo, ajudam os pais em algumas atividades diárias, tais como: alimentar os animais, buscam frutas e outros alimentos na roça com os pais, ajudam nos afazeres domésticos, estudam e fazem as tarefas escolares quando há, até chegar o horário de ir para a escola, pois o dia a dia da sala de aula em classe multiano é algo complexo. (DC, 2019). Quanto às aulas em tardes de inverno amazônico em território camponês, depois de enfrentarem estradas escorregadias na condução de uma moto, educandos e a educadora chegam à escola: eles para estudarem; ela para ministrar as disciplinas do dia.

Às 13:00 horas, ela inicia saudando os presentes, apresenta oralmente quais disciplinas será foco de estudo do dia. Realiza a chamada para identificar presentes e ausentes. E começam as ações, dizendo: os alunos do 8º e 9º anos devem se agrupar. Peguem o livro didático y, na página x e comecem a ler o assunto. Os educandos do 6º e 7º ano, irão copiar do quadro o que irei escrever. [Estes sussurram insatisfeitos pois sempre precisam copiar do quadro [...], mas seguem a orientação dada]. Enquanto uns copiam do quadro giz, a educadora não para. Circula pela sala, se dirige aos do 8º ano, explica o conteúdo do livro, interage com eles, e encaminha para os exercícios, orienta-os que copiem no caderno da disciplina y o exercício e resolvam, pois como sabem, não há livros didáticos para todos. Um ajude o outro, que logo mais, ela vem acompanhar. Volta a registrar o conteúdo no quadro e logo depois, dirige-se ao único aluno do 9º ano, explica o assunto, orienta para realização de um exercício no mesmo procedimento anterior. Retorna para escrita no quadro. A turma, enquanto cumpre as tarefas conversam sobre vários assuntos: vacinação do gado, problemas na estrada, aulas em dia de sábado, festividade, aniversário etc. Aos poucos uns se cansam da rotina. Uns saem, tomam água, vão ao banheiro ou simplesmente ficam um pouco fora de sala. E a professora ao terminar, explica o assunto para os do 6º e depois do 7º ano, na frente, fora do vínculo grupal e prossegue com os exercícios no quadro, pois estes conteúdos, não estão nos poucos livros didáticos que a escola dispõe, foi o que disse,

enquanto escrevia. Resultam de seus estudos e pesquisa na internet ou em coleções de livros por ela comprados para trabalhar com seus alunos. Ela circula para identificar as dificuldades em resolver as atividades e segue com o acompanhamento até que chega o intervalo. Avisa, antes de saírem que na próxima aula da disciplina, irá retomar de onde parou. É quando vai à cozinha para esquentar o leite com chocolate para ser servido com biscoito para os estudantes. Eles mesmos se servem do que tem, enquanto ela toma água, respira um pouquinho, pois após o intervalo, é outra disciplina. Ao fim do intervalo, tudo começa novamente. Outra disciplina, novas exigências, são quatro conteúdos diferentes mesmo sendo somente exercícios. A maior quantidade de educandos são do 6º e 7º ano, com isso prossegue com a prática anterior. Com a escrita de exercícios da disciplina no quadro, para este grupo de educandos. Escreve e revisa o conteúdo com estes. Orienta os demais para que peguem o exercício da página x e, em grupo procurem resolver as questões. Enquanto isso, circula na sala tirando dúvidas, orientando as atividades curriculares em ação e às vezes, introduz comentários sobre temas que os educandos trazem para conversa em sala de aula. Assim seguem, até findar a tarde daquele dia de aula, que encerra as 17:00 horas, quando todos retornam para casa, após uma chuva, onde a maioria corre risco de sofrerem acidentes de motocicletas. (OBSERVAÇÃO 1, DC, 2019).

Notam-se a condução e as condições que se dispõem para o ensino de uma escola do campo em apenas uma tarde de aulas, em uma turma dos anos finais do ensino fundamental que funciona no sistema “regular” e em multianos/multisseriação. Investiga-se o ritual de uma tarde em que se exercita a experiência da prática curricular que desafia os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois se observa que é difícil, por exemplo, para os educandos se concentrar para ler e compreender um texto sobre um determinado assunto sem o menor nível de silêncio que possibilite a concentração. Isso parece incomodar e inquietar os adolescentes que agem, às vezes, com entradas e saídas frequentes de sala de aula para tomar água, ir ao banheiro ou simplesmente ficar fora do espaço escolar conversando.

Não é algo simples para uma profissional – com formação em qualquer área do conhecimento docente – atuar profissionalmente com diversos conteúdos e disciplinas diferentes em um único dia e conseguir com que diversos educandos, matriculados em anos de ensino diferentes, aprendam como deveria, principalmente quando a precariedade toma conta deste universo. Como se relata em momentos e dias diferentes, ao final do expediente: “aqui como você viu, a gente tem que se virar nos 30”. Em outra ocasião, após finalização de um dia de aula, comenta-se:

Quem não conhece nossa realidade, acha que é fácil. Aqui tudo é muito difícil. E a gente tem que ficar calada, não pode falar nada, por que a gente é temporário. E eu, preciso muito desse emprego. [uma pausa, silêncio, emoções..., lágrimas, escorrem no rosto dela e nosso, respira, e continua...]. Ainda tem gente, que vem aqui somente para cobrar, para exigir de nós. Os alunos e nós enfrentamos tudo. Um ensino multisseriado nos anos finais do ensino fundamental, os desafios da estrada: a lama, atoleiro, poeira, queda [...], medo de andar, a pé ou de moto sozinho nessas estradas e ninguém valoriza o esforço dos alunos, às vezes eles vem de uma rotina de muitas atividades, estão cansados como um adulto, não são valorizados e nem o que a gente faz, só sabem

criticar. Não valorizam o nosso trabalho, o nosso jeito de ser e a cultura da nossa comunidade [...]. Assim, é vida e o trabalho de quem vive a realidade da escola do campo, do ensino multisseriado do 6º ao 9º ano, aqui [...] (DC, 2019).

As práticas curriculares consistem em produzir identidades que interferem nas relações sociais e na individualidade própria de cada pessoa. O currículo desenvolvido na sala de aula mexe com a vida da professora e dos alunos, que precisam criar e recriar-se diante dos desafios cotidianos de um currículo que se manifesta dentro e fora da escola. Em relação ao currículo interno da escola, já se tem uma noção de sua função social. A princípio, baseia-se numa formação originada pela cultura dominante, e coincide com o currículo externo, vindo das orientações de um Estado que não admite o diálogo. Daí as cobranças, ameaças e insatisfações que geram medo e incompreensão em relação à vida do território camponês.

Sinteticamente, materializam-se no contexto ribeirinho e da agricultura familiar um currículo escolar e outro da comunidade. O currículo da comunidade, embora seja efetivado fora da escola, aparentemente quase ninguém o acomoda no pensamento para refletir. O currículo da comunidade age no silêncio e no barulho dos sujeitos que vivem na terra, que conhecem o tempo certo de plantar e colher os alimentos da terra, que conhecem como criar animais para alimentação e gerar fonte de renda etc. Desde pequeninos, os sujeitos sociais desse território aprendem, por exemplo, a plantar o cacau e dele cuidar até que se realize a venda da produção; aprendem que a reprodução de aves, como a galinha, por exemplo, tem um processo diferente ao de outros animais de maior porte, como os suínos e os bovinos, espécies de produção destes camponeses; aprendem a diferenciar aves de mamíferos, de répteis e de animais aquáticos; aprendem a diferenciar tipos de solo, de vegetação e outros saberes da cultura.

Nesta conjuntura educacional, verifica-se uma rotina diária dos sujeitos envolvidos no processo escolar. São pessoas que trabalham na labuta da agricultura, seja os alunos ou as professoras. Na escola, a tarefa de professores e dos estudantes são outras; necessitam de um ambiente melhor e de instrumentos didáticos apropriados. Entretanto, não dispõem de quaisquer condições de conforto nem do que é necessário. Essas pessoas inalam o pó do giz e os únicos instrumentos disponíveis são: uns poucos livros, o quadro negro, uma antena de internet, que nem as pessoas nem a escola possuem os equipamentos necessários a este fim.

Por conta de tais influências curriculares, ter uma postura aberta ao diálogo para que se possa criticar o currículo pode ser importante para se contrapor a um currículo escolar que se pauta na manutenção das desigualdades sociais. (MOREIRA; SILVA, 2006). O currículo impregnado na educação do campo segue uma lógica em que nem sempre os professores podem

mexer, pois quem define os conhecimentos a serem ensinados na sala de aula é a Secretaria de Educação, como se constata nas exposições a seguir:

Quadro 26 – Definição dos conteúdos curriculares do território da agricultura familiar

Categoria empírica – currículo		
Categoria	Temática	Exemplos
Organização curricular	Conteúdos escolares	Quem define é o professor, a partir de um material contendo os conteúdos trazidos pela coordenação da secretaria (Profa. Joana, entrevista, maio 2019).
		A coordenação da secretaria que atende a zona rural, já traz os conteúdos de acordo com a necessidade de cada região (Profa. Benedita, entrevista, maio 2019).
		Os conteúdos geralmente são iguais ao ensino regular da cidade, e é organizado pela SEMED podendo ter, umas adaptações dos professores (Profa. Mariana, entrevista, set. 2019).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos participantes da pesquisa (Cametá, 2020).

Os relatos das educadoras trazem a visão de como se dá a organização curricular, a escolha dos conteúdos a serem estudados na sala de aula. De acordo com as vozes das entrevistadas, a organização curricular, também compreendida como definição dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, é realizada e encaminhada pela Secretaria de Educação do município de Pacajá. A educadora Joana expressa que ela define o que será ensinado na sala de aula a partir dos conteúdos advindos da Secretaria de Educação do município; a professora Benedita, por sua vez, diz serem os coordenadores os responsáveis em trazer os conteúdos que serão ensinados em sala de aula, pois trazem conforme a região; e a docente Mariana afirma ser a SEMED quem define, mas acrescenta que esses conteúdos são destinados à educação urbana, e, ao chegar à escola do campo, cada professor pode realizar adaptações ao ensino de suas disciplinas. Isso permite compreender que:

O pano de fundo que se apresenta sobre currículo escolar ainda está referenciado pela grade de disciplinas e a listagem de conteúdos a serem ministrados conforme o ano de matrícula dos educandos. Essa herança hegemônica é forte, solidificou-se no terreno da escola, é um demarcador de disputas e conflitos. (PINHEIRO; BORGES, 2020, p. 566).

Quanto ao planejamento das disciplinas, as educadoras variam. A experiência em sala de aula ensina o professor a avaliar suas práticas e metodologias empregadas. Ao recorrer a esse processo de averiguação metodológica em classes multianos/multisseriação, as educadoras

variam em relação às práticas a serem vivenciadas em sala de aula, de modo que, às vezes, as duas disciplinas diárias são trabalhadas concomitantemente, como se observa na descrição:

Geralmente são duas disciplinas por dia. Quando trabalho a matemática das quatro séries de uma vez só, é difícil, sempre fica uma série que não foi possível dar a atenção que deveria. Nas aulas de matemática trabalho com duas séries primeiro, e passo um conteúdo da disciplina daquele dia, vamos supor se for a de ciências, trabalho matemática com o 6º e 7º ano, e passo o conteúdo de ciências para o 8º e o 9º ano. Aí depois eu troco, depois eu vou com aqueles do 8º e 9º trabalhar a matemática. Não tem como você trabalhar, principalmente na disciplina de matemática as quatro séries ao mesmo tempo, é complicado. Você pode até trabalhar, mas você vê que fica algo a desejar, um conteúdo não bem trabalhado. (PROFA. JOANA, entrevista, maio 2019).

A professora emprega uma metodologia para desenvolver o ensino na sala de aula. Alguns conteúdos curriculares trazem temáticas que são similares no ensino dos anos finais, entretanto, exige-se maior concentração de quem estuda, raciocínio para absorver os conhecimentos ensinados. A estratégia docente é uma saída desafiadora, exigente, e como diz a educadora, algo pode ficar inacabado. Ao relacionar a observação da prática em sala de aula com a explicação disponível pela entrevista, é possível compreender que se trata de um processo que dar continuidade a uma prática curricular de subserviência e transmissão do conhecimento transcrito no quadro ou nos livros didáticos para os educandos, uma vez que essa reprodução não reflete textualmente – mesmo na exposição oral – o contexto social no qual os sujeitos estão situados. (APLLE, 2003).

Antes da institucionalização escolar, as pessoas aprendiam e ensinavam com os mais experientes, sem uma padronização de imposição de regras e limites. A humanidade avança por reconhecer esses saberes e compartilharem com as novas gerações, que, ao memorizar tais registros, conseguem, com a ascensão da escrita, arquivar marcos de uma história de “luta e resistência dos subalternos que foram lideranças” de vanguarda da cultura dominada que consegue chegar até nós. Entre estes, estão os camponeses, que “continuam a nos ensinar sobre seus conhecimentos matemáticos e linguísticos, as histórias, as geografias de seus territórios e tantos outros saberes e conhecimentos” acumulados (PINHEIRO; BORGES, 2020, p. 565). Esses fatores nos instigam a saber qual a relação do conhecimento escolar com o da cultura camponesa. Para este fim, entra para o diálogo um item com a classificação de “práticas de produção”. Sobre o assunto em tela, constata-se:

Quadro 27 – Demonstrativo das definições docentes de práticas de produção e da cultura na agricultura familiar

Categoria: Práticas de produção da agricultura familiar
Temática: Produção familiar
Exemplos
O leite começa entrar, fazem farinha, plantam cacau, açaí. Vendem açaí, a castanha do Pará, polpa de cupuaçu. Os que tem vaca leiteira fazem massa. Para fazer queijo, muçarela, os tipos de queijo. Um rapaz de Anapu vem duas vezes na semana receber a massa. Criam galinha, porco, uns tem criação de peixe para consumo. Outros produtos servem tanto para o consumo quanto para vender (Profa. Joana).
A pecuária é a principal fonte de renda dos camponeses. Isso ocorreu por não ter como escoar outros produtos. A criação é em sociedade com outros camponeses (Profa. Mariana).
O povo trabalha na terra com a plantação do milho, feijão, cacau, arroz, mandioca, hortaliças etc. e criação de animais como porco, galinha, peru, pato, peixe e o gado (Prof. Benedita).
Produzem mandioca para fazer farinha, arroz, milho, abóbora, macaxeira, plantam verduras, legumes. São pequenos produtores de galinha, porco, peru, gado etc., que, no caso, uns têm umas vaquinhas e vêm trabalhando e lutando para conseguir as coisas, mas todos são agricultores; outros trabalham para os outros, para ganhar recurso para alimentar a família (Liderança, Raimundo).
Categoria: Cultura
Temática: Saberes da cultura
Exemplos
Os saberes da nossa cultura eu trabalho em algumas disciplinas sim, por exemplo a de arte. Estamos com um projeto a respeito de plantas frutíferas do nosso lugar para plantar em pneus, por exemplo, a acerola, goiaba, o caju. Vai servir para o lanche, para estar consumindo (Profa. Joana).
Trago indagações, sobre o que a família produz. Ao contarem, uso para explicar a matemática e outras disciplinas. A gente não pode perder de vista a nossa cultura. Se não, eu não vou querer nem saber do campo, porque eu não vou levar nenhum benefício para o campo (Profa. Mariana).
A gente quando fala do conhecimento, da cultura que se vivem com a prática dos serviços da roça e quando, um exemplo do livro que está falando da cultura de São Paulo, uso palavras da nossa cultura. Eu tenho que transformar o que está no livro para a realidade daqui (Profa. Benedita).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos participantes da pesquisa (Cametá, 2020).

As categorizações “práticas de produção” e “cultura” se conectam às temáticas de “produção familiar” e “saberes da cultura”. No quadro 27, observam-se dados restritos de educadoras que expressam como se dão as práticas de produção do território, a saber: o leite e derivados, plantação e colheita de gêneros alimentícios, como, por exemplo, o cacau, o açaí, a castanha do Pará, o cupuaçu. Criam os animais, tais como galinha, porco, e uns têm criação de peixe. Essas produções servem para consumo familiar e para venda, é o que narra a educadora Joana. Já Mariana afirma ser a principal produção dos camponeses a pecuária, uma produção criada em conjunto com outros agricultores. Benedita, por sua vez, explica que “o povo trabalha com a plantação do milho, feijão, cacau, arroz, mandioca, hortaliças etc. e criação de animais como porco, galinha, peru, pato, peixe e o gado”.

As informações dadas pelas professoras sobre a produção da comunidade são mais amplas do que a de uma liderança da comunidade. É provável que isso ocorra em virtude de residirem na localidade e terem um relacionamento muito próximo das famílias que frequentam a escola; sabem onde cada família reside. As educadoras costumam se reunir para a realização

de mutirão, frequentam os mesmos espaços de lazer, religiosos ou de comemorações festivas, como, por exemplo, aniversários, casamentos etc.

O território apresenta uma escala de produtos que se caracterizam por constituir variedades de grãos e espécies animais, integrando-os ao coletivo social da agricultura familiar. (FERNANDES, 2017). Para Fernandes, esses elementos qualificam o território da agricultura familiar ou camponesa, e que, por investirem em cultivos agroecológicos, suas paisagens são, por natureza, diversificadas, pois se utilizam da policultura como produção sustentável e que favorece o fornecimento de produtos para a base familiar e para o mercado interno ou externo.

Os relatos levam a entender que as atividades produtivas desses camponeses são desenvolvidas pelos núcleos familiares. Preocupam-se com a diversidade biológica e a conservação das matas ciliares³¹, bem como com as fontes de água e outros elementos naturais presentes em seus territórios. Ademais, eles empreendem uma tecnologia fundamentada no conhecimento e saber da cultura local, respeitando a base biológica da natureza. Há predominância de criação de animais de pequeno porte e, mesmo os que investem em criação de grande porte (bovino), é em quantidade reduzida em consórcio com outros camponeses, e ainda o cultivo de espécies vegetais nativas e sementes crioulas³², que passam a subsidiá-los como alimentos naturais, sem agrotóxicos. Para Marque (2008, p. 60):

Se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais.

As conceituações a respeito dos camponeses permitem a esses sujeitos sociais vivenciar experiências de trabalho e de produção diferentes, e impulsionam a analisar criticamente que as políticas que se destinam aos territórios camponeses no Brasil, por décadas, estão sob a égide de um assistencialismo positivista e associam-se à ideia de um pragmatismo rural. (SIQUEIRA; COLMAN, 2018). Com a educação, não parece ser diferente. Ao considerar os conhecimentos docentes em relação à cultura camponesa, indaga-se sobre qual a relação dessas práticas de produção da agricultura familiar com o currículo escolar.

³¹ Mata Ciliar é o nome que se dá à vegetação que se desenvolve às margens os rios, riachos, córregos, lagoas ou outros corpos d'água, sendo de grande importância para proteção dos recursos hídricos, pois atua como uma barreira natural. (BAHIA. Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos – Semarh. Recomposição. Florestal de Matas Ciliares. Salvador: Gráfica Print Folhas, 3.ed.rev. e ampl. 2007).

³² Como aquela que se encontra em cultivo por agricultores, em um mesmo ambiente, por tempo suficiente para seleção natural [...] de modo a produzir uma composição gênica altamente adaptada às condições em que foi cultivada [...] e, conseqüentemente, diferenciada de todas as demais (ANTUNES et al., 2017, p. 4).

Imediatamente, visualizam-se, nas vozes das professoras, as seguintes asserções: “eu trabalho em algumas disciplinas”, “uso para explicar matemática e outras disciplinas”, “transformar o que está no livro para a realidade daqui”. Os enunciados provocam uma interpretação de que a cultura da agricultura familiar tem um tratamento, visto nos termos linguísticos, que induzem a pensar, pelas exemplificações, que os saberes da cultura aparecem em pequenas dosagens. Nas expressões em que se conectam os saberes da escola aos da cultura local, uma vez ou outra, observa-se no quadro o uso do pronome “nossa”, que recebe um complemento “cultura”, para dizerem que também fazem parte dessa realidade.

As palavras “nossa cultura” aparecem com frequência nos enunciados e se alongam com as complementações que advogam sobre “os saberes da nossa cultura”, “a gente não pode perder de vista a nossa cultura”, “uso palavras da nossa cultura”, respaldando, em parte, os dizeres docentes sobre a exploração do conhecimento em sala de aula. Entretanto, não significa que isso se faça presente nas práticas curriculares de sala de aula constantemente. A observação *in lócus* indica que essa situação não é recorrente, e se atribui às exigências em que vivem essas professoras no trabalho com os anos finais do ensino fundamental em classe multianos/multisseriadas, em um tempo corrido de quatro horas de aula para desenvolver um trabalho complexo, desafiador, que exige do profissional e dos alunos “ser mais”, no sentido freiriano de ensinar e aprender. (FREIRE, 1987). Isso pode não ser uma justificativa plausível, mas ocorre quando se dá continuidade a uma proposta secular de educação rural ou urbanocêntrica, com precarização infraestrutural e de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, como se evidencia nas entrevistas:

Quadro 28 – Demonstrativo dos recursos empregados em sala de aula na escola da agricultura familiar

Categoria: Definição dos recursos para uso em sala de aula
Temática: Recursos didáticos
Exemplos
Nem livros temos. Com meus recursos financeiros, comprei impressora, notebook, livros, materiais acessíveis do 6° ao 9° ano, comprei várias coleções de livros digitais e a gente só baixa, faz os downloads. A secretaria de educação justifica a ausência do livro didático dizendo que demanda foi pedida, mas não veio. A quantidade de alunos aumentou. Aí, primeiro a demanda que eles retiram, é para os alunos da cidade, se sobrar é para os alunos do campo. Assim eles distribuem os livros didáticos. Se não deu, para cá, não vem, e os alunos aqui sempre ficam sem. Dicionário de inglês a escola não disponibiliza, com ajuda dos pais compramos cinco minidicionários. Como uma das escolas tem acesso à internet, quando funciona, a gente utiliza. Numa escola temos o quadro de giz e, na outra, o quadro magnético. O quadro de giz prejudica a saúde tanto do professor quanto do aluno, sou alérgica, dá coceira, irrita os olhos. Alguns alunos também, são alérgicos. Quando estou usando o giz uns não se sentam muito perto, senão começam a espirrar (Profa. Joana).
Não existe computador, impressora e outras tecnologias. Os profissionais que têm que comprar se quiserem fazer algo melhor. Para imprimir é totalmente do bolso do professor. Não temos livros para todos. Nem chamex nunca veio, já o EVA, ano passado, recebi 03 folhas da secretaria de educação (Profa. Mariana).
Falta o básico, o livro didático às vezes, nem o giz vem. Para sair da rotina, fazer algo diferente, tenho que tirar do próprio bolso, pois nem livros a gente não tem disponível e quando chega a faltar o giz, merenda, a gente tem que tirar do bolso para estar comprando. Não é suficiente o que a gente recebe hoje de material didático de maneira algum (Profa. Benedita).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos participantes da pesquisa (Cametá, 2020).

Ao dialogar sobre recursos empregados na didática de sala de aula, as educadoras que trabalham com um público eclético ironizam ao dizer: “nem livros temos”; “não temos livros para todos”; “falta o básico, o livro didático”. No entanto, as falas mais frequentes são: “com meus recursos financeiros, comprei”; “com ajuda dos pais, compramos cinco minidicionários”; “os profissionais que têm que comprar”; “para imprimir é totalmente do bolso do professor”; “fazer algo diferente, tenho que tirar do próprio bolso”; “quando chega a faltar o giz, merenda, a gente tem que tirar do bolso”. Elas externalizam terem adquirido recursos tecnológicos digitais próprios, como computador e impressora para estudo, pesquisa, e fazerem algo em sala que envolva tais ferramentas, uma vez que a escola não dispõe desses equipamentos. Então, sem os livros suficientes de atendimento à demanda, bem como a ausência de outros materiais, elas se utilizam daquilo que está disponível. O livro didático tem sido objeto de críticas no mundo educacional (FARIA, 2000; SILVA, 2012), assim como há estudos que mostram opiniões docentes variadas quanto ao seu uso. Enquanto para uns o livro causa cansaço, deixa a aula monótona, para outros,

é essencial para a organização do conteúdo, direcionando o aluno para o estudo de determinada disciplina. Também o seu uso diminui a utilização da lousa, poupando o aluno da cópia do assunto colocado nela. Neste sentido, o livro didático é concebido como um material básico, necessário para nortear o professor e o aluno. (FISCARELLI, 2007, p. 5).

Quando se pode optar por quais recursos utilizar na sala de aula, é ótimo; mas quando as opções são extremamente restritas, a escolha se dá por aquilo que existe. As professoras não têm muitas opções de escolha dos recursos didáticos a serem trabalhados na exploração dos conteúdos de sala de aula; apegam-se àquilo que está ao alcance. Apesar de todo e qualquer problema relacionado à educação escolar, a culpa recai para os professores quando, na verdade, o problema pode não estar exclusivamente relacionado aos docentes, mas à má administração dos recursos públicos educacionais. As escolas públicas são de responsabilidade do Estado brasileiro, o principal responsável pelo financiamento para a compra dos recursos didáticos para a administração das políticas públicas, e não dos educadores.

As educadoras têm contratos temporários, recebem um salário inferior aos concursados, sem qualquer gratificação por terem ensino superior, seus contratos são semestrais, funcionam conforme o início e término das aulas, de modo que, se aulas iniciarem em março, ou abril de um determinado ano letivo, terminam em junho os contratos. Isso as impede de receber o direito de férias e, no segundo semestre, o décimo terceiro. Elas residem distantes das escolas, precisam se deslocar de veículo próprio (moto), arcando com as despesas diárias, e ainda vivem sobre ameaça política constante de perderem os empregos. Para Arroyo (2007, p. 172), “na educação do campo, seus profissionais e sua formação são tratados nos estilos políticos mais primitivos, longe dos avanços que conquistamos no trato dos profissionais das redes e escolas urbanas”.

O estilo político que se refere o autor gera medo, silencia vozes. Isso é um fato na vida de uns que vivem esse drama profissional, e ainda têm que arcar com despesas relacionadas aos recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos da educação dos anos finais do ensino fundamental de escolas do campo. No processo de dominação, muda-se a forma, mas o conteúdo é o mesmo. Esses são apenas alguns dados de como se manifestam as práticas curriculares no contexto escolar de territórios da agricultura familiar, e, mesmo diante de tantos dilemas educacionais, as educadoras conseguem desenvolver o exercício da profissão, com apoio e a participação dos discentes e seus pais.

5.4 Para finalizar essa conversa...

O texto em foco emite, inicialmente, uma discussão geral, que se fundamenta em referencial teórico de diversos estudos que propagam enunciados a respeito da organização do ensino e das práticas curriculares. Objetiva apresentar uma síntese desse conteúdo nos anos finais do ensino fundamental, dos territórios camponeses ribeirinho e da agricultura familiar,

utilizando-se de uma explanação dos fatos vindos da realidade, bem como da análise e interpretação das narrativas dos participantes, que se fazem à luz dos conhecimentos construídos, para finalizar a tematização, com encaminhamentos e proposta.

A organização conceitua-se por meio de ponto de vista institucional e enquanto organização do ensino. São estudos que mesclam administração e gestão escolar, com estreitamento para organização educacional. Nelas, criam-se os sistemas e rede de ensino que se consolidam com as legislações responsáveis por definir a organização de ensino do país, que se pauta na educação do campo contemporânea em ensino por anos. Esta organização de ensino pode se desenvolver no ensino “regular” ou modular.

Em 2018, as três escolas, definidas como lócus da pesquisa, funcionavam no sistema modular e naquele momento se classificavam em duas formas de organização do ensino: SOME e SEMOR, sendo que este último também funciona como multianos/multisseriação. Porém, diante de um quadro impactante de negatividade, no final de 2018, dissolvem o SEMOR como uma organização de ensino, proposto para o ensino modular.

No início 2019, duas das três escolas que se encontravam no sistema modular ingressam no que denominam de sistema de ensino “regular”, mas permanecem como organização de ensino de classes multianos/multisseriação, como é o caso de Pacajá. Em Igarapé Miri, desde a instalação dos anos finais do ensino fundamental, ocorre dentro do ensino modular denominado: SOME do ensino fundamental. Desse modo, temos dois modelos de organização do ensino em funcionamento até final de 2019: O SOME e o multianos/multisseriação. Essas formas de organização de ensino podem incidir nas determinações das práticas curriculares das escolas do campo.

As orientações curriculares transitam, circulam, saem do âmbito mais geral que envolve a BNCC no cenário dos sistemas de ensino nacional e estadual para as secretarias de educação, e destas para o cenário da escola, para as relações postas enquanto práticas curriculares que se disseminam nas relações entre educandos e educadores *versus* conhecimento. Todavia, as influências curriculares não se prendem às caixinhas disciplinares da escola, ao contrário, extrapolam para fora do universo escolar de tal maneira que não se pode dizer que o currículo e suas práticas ocorrem unicamente no espaço escolar. Sabe-se, atualmente, que ele se dá em diversos espaços sociais.

No entanto, ao retornar para as reflexões do papel do currículo no contexto da sala de aula, nota-se que tanto o SOME quanto os multianos/multisseriação requerem dos professores práticas exigentes de planejamento das ações, desenvolvimento e avaliação do processo. Os docentes planejam suas aulas de cada dia para quatro horas diárias, seja em salas multianos ou

do SOME. Afinal, tanto em um quanto em outro é a prática da unidocência, com um diferencial: um professor ministra uma disciplina para uma turma de alunos de um ano de ensino dos anos finais do ensino fundamental, enquanto as outras encontram-se uma em cada escola, trabalhando com duas disciplinas curriculares diárias, em uma turma composta por estudantes do 6º ao 9º ano, com conteúdo variado. Na sala de aula, ambos os professores desenvolvem seus planos de ensino com foco nos conhecimentos disciplinares conforme o ano de ensino, e avaliam estas ações via exercícios e outras atividades escolares.

Em ambos os territórios se nota que uma parte significativa dos educadores sente dificuldades em transitar do conhecimento escolar aos da cultura camponesa. Para uns, é suficiente uma vez ou outra lembrar e citar, fazer referência quando for possível, assim como há quem não aceita essa transposição analógica. Somado a isso, há a ausência de recursos didáticos, infraestrutura precária e, especificamente, para os educadores de duas escolas, o fluxo de desvalorização da profissão docente, que se manifesta por meio de salários inferiores para contratos temporários, que assolam os educadores e demarcam situações de intensas desigualdades sociais e educacionais para sujeitos de escolas de territórios camponeses.

Mediante tais circunstâncias, o cenário em voga traz indicativos de que as políticas de educação do campo, prescritas nos marcos legais da educação brasileira, parecem um sonho de tão bonitas que são. No entanto, quando se analisa sobre os seus reflexos na vida concreta das escolas, percebe-se que tais palavras foram escritas para enganar ou tentar silenciar, calar a boca dos que lutam por uma educação do campo digna e de qualidade.

Ao pensar nesta ótica, identifica-se que tais palavreados não passam de um amontoado de letras mortas, escritas, sem muito significado, pois não chegam de fato e de direito aos territórios dos que necessitam. Além disso, a instalação de uma escola no campo exige articulação dos camponeses e comprometimento com a sua construção, pois os gestores públicos alegam não dispor de financiamentos para edificação de uma escola no campo, tornando-a, assim, alvo de crítica devido às péssimas condições infra estruturais em que são submetidos educandos e educadores do campo, por irresponsabilidade do Estado brasileiro.

O texto aponta a proliferação de uma organização de ensino dominante, com práticas curriculares opressoras, que tendem a marginalizar os conhecimentos culturais dos ribeirinhos e agricultores, e se manifestam nestes territórios como prova concreta de que a educação rural e urbanocêntrica, que muito se critica no universo das pesquisas, impera, domina os cenários da maioria das escolas públicas que estão no campo. Ademais, os que sustentam esse projeto de educação não estão nenhum pouco preocupados com aquilo que se diz sobre eles.

Diante do exacerbado crescimento da política de educação rural e urbanocêntrica, existente nas escolas que estão nos contextos camponeses, propõe-se que as experiências significativas de educação do campo, que pautam o fortalecimento das lutas, dos estudos e pesquisas, possam acionar nos territórios ações concretas para agir consciente e criticamente, com os pés firmes no chão da realidade para que se possa transgredir esse modelo de educação rural/urbanocêntrica em prol de outro paradigma de educação que represente expectativas inclusivas, que possibilite uma formação escolar humana, inovadora, crítica, consciente de que existe uma visão mercadológica dominante, que inviabiliza perceber e estudar a respeito de outras possibilidades de trabalho e renda possíveis nos zoneamentos urbanos e rurais. Elencam-se, portanto, uma proposta de educação do campo que se fundamente numa teoria crítica de educação e currículo que se pautem em uma pedagogia de caráter libertador e emancipatório, para que todos os sujeitos do campo tenham seus direitos garantidos em sua plenitude, como defende o pensamento de Paulo Freire e seus seguidores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MOVIMENTO

Visualizam-se, na figura 38, estudantes dos anos finais do ensino fundamental na saída das escolas, em dois finais de tarde, em dias alternados e em espaços geográficos e escolas diferentes. As imagens visam explicitar o movimento dos estudantes no encerramento de um dia de aulas no contexto social ribeirinho e da agricultura familiar. É um horário em que todos se movimentam para retornarem para casa. Uns já se encontram dentro do transporte escolar, enquanto outros se aproximam para entrar na embarcação, que os aguarda para deixá-los em suas residências, como se pode observar na figura 38.

A figura 39 apresenta um final de aulas com adolescentes brincando em frente a uma das escolas do território da agricultura familiar. Eles aguardam as mães, que estão em um curso de pintura, promovido pela escola. As motonetas embaixo do barracão são transportes próprios das famílias, que também se utilizam para transportarem os filhos – casa-escola e escola-casa. Estar nessas localidades possibilitou-me verificar a rotina das pessoas na relação diária com a escola do início ao encerramento das aulas. É uma oportunidade única estar com estas pessoas para pesquisar, mas também para observar e ouvir sobre suas experiências, suas narrativas, e escutar que uns moram muito longe e que o barqueiro deixa primeiro os que moram mais distantes, para depois deixar os demais.

Figura 38 – Educandos do território ribeirinho retornando para casa



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 39 – Educandos do território da agricultura familiar aguardam o retorno para casa



Fonte: Registro da autora (2019).

Uns adolescentes não gostam, acham ruim; mas ruim mesmo é onde a política do transporte escolar não chega, e os estudantes têm que andar longas distâncias a pé para frequentar a escola. Terem a escola na comunidade onde vivem é muito relevante. Diversos estudantes desse segmento do ensino fundamental e do ensino médio se deslocam diariamente de suas comunidades para estudarem em vilarejos ou na sede dos seus municípios, por não existir esse atendimento em suas comunidades de origem, ou por terem, inclusive, fechado a escola.

Encerram-se as aulas em escolas dos anos finais do ensino fundamental de escolas do campo e dá-se continuidade à rotina da vida do campo, no retorno para casa. Uma parte desses adolescentes ajuda nas tarefas domésticas, na labuta com os animais, como, exemplo, uns se reúnem com um adulto para prender o gado no curral para tirar o leite no dia seguinte; outros ajudam na preparação do jantar ou a tirar a roupa do varal para dobrá-las e guardar no local para este fim etc.

Assim finaliza o dia de um adolescente camponês, enquanto, aqui, dar-se também um ponto final à escrita de uma tese, que procura apresentar, por meio da questão problematizadora: como estão organizados, nos anos finais do ensino fundamental, o ensino e as práticas curriculares executados nos territórios rurais da Amazônia paraense, considerando os referenciais da educação do campo? Esse questionamento possibilitou-nos circular de um extremo a outro, entre dois territórios paraenses, para averiguar, no contexto social camponês, os principais resultados daquilo que se propôs pesquisar a respeito dos anos finais do ensino

fundamental. Nesse aspecto, o presente texto se estabeleceu a partir dos objetivos geral e específicos que assim enunciam:

Objetivo geral: compreender os anos finais do ensino fundamental a partir da organização de ensino e das práticas curriculares desenvolvidas no contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios rurais da Amazônia paraense, identificando se há relação com os referenciais de educação do campo. **Objetivos específicos:** a) Caracterizar o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios camponeses no qual o estudo se desenvolve; b) Realizar uma análise de como se apresentam os anos finais do ensino fundamental, buscando identificar relações com os referenciais de educação do campo; c) Desvelar a organização do ensino e práticas curriculares que são desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental dos territórios camponeses. Desse modo, a indagação que subsidiou a formação dos objetivos, gerou também o movimento de construção da tese, pelo qual se constata que a educação dos anos finais do ensino fundamental dos territórios rurais da Amazônia paraense perpassa pelos seguintes desafios:

As escolas dos anos finais do ensino fundamental localizam-se em zoneamentos rurais, cuja formação demográfica se constrói historicamente por meio das relações de exploração do trabalho e do estabelecimento de conflitos agrários entre camponeses e latifundiários. Para os ribeirinhos, com o fechamento dos engenhos da cana-de-açúcar, dá-se um ponto final a um modelo de exploração do trabalho camponês, e a maioria dos que sobreviveram as estas situações nos engenhos fica mais pobre e com altas dívidas. Nesse ínterim, quanto aos que foram embora para as cidades, desconhece-se o que se sucedeu com suas vidas, entretanto, os que permaneceram nas terras trabalhando, com o passar dos anos, conseguiram comprar uma parte da propriedade do latifundiário, de modo que se passaram vários anos para que estas propriedades fossem ocupadas pelas famílias ribeirinhas, como se encontra atualmente.

No território da agricultura familiar, a posse da terra se dá por um outro processo. Sucedem-se os conflitos agrários pela disputa da terra, onde os camponeses ocupam dois territórios de grandes latifundiários. Em uma das áreas, a ocupação ocorreu há mais de dezesseis anos e nenhuma solução foi tomada pelos órgãos responsáveis pelo assentamento das famílias camponesas. Entretanto, na segunda área de ocupação, prossegue-se uma negociação entre o INCRA, camponeses e latifundiário, culminando numa “doação” da área ocupada aos camponeses. No entanto, nenhum dos territórios ocupados, até dezembro de 2020, está assegurado pelo processo de reforma agrária do Estado brasileiro.

Em virtude dessas circunstâncias, observa-se que existem um problema histórico na Amazônia paraense não resolvido, que é a concentração de terra sobre domínio de grandes

latifundiários. Mesmo quando ocorrem as negociações em relação aos territórios ocupados pelos camponeses, parece que o Estado esquece o problema, pois não se nota interesse em resolver a situação da terra, com o assentamento urgente e necessário dos camponeses. Tais indicativos nos levam a pensar que enquanto ocorrer descaso do Estado em solucionar os conflitos agrários, essa prática de apropriação das terras paraenses por parte dos grandes latifundiários continuará e como consequência a exploração do trabalho dos agricultores, bem como se abrirão contínuos espaços para os conflitos agrários que podem perdurar por mais tempo.

A isso, relaciona-se outro **desafio**, que é a permanência dos agricultores nos territórios ocupados, uma vez que não dispõem de políticas públicas que incentivem os pequenos camponeses a permanecerem nas propriedades ocupadas. Sem renda nem qualquer garantia de bens e serviços essenciais por parte do poder público para os territórios ocupados por agricultores, pode ocorrer outra forma de violência. A violência simbólica que, lentamente, força a expulsão desses sujeitos do campo, do território em que arriscaram a vida para ter uma terra, para viver e trabalhar, pois, devido à necessidade de renda para comprar alimentos e suprir outras necessidades, uns camponeses acabam por vender a terra para tentar viver em outro local. A luta por terra é muito importante, mas a omissão do Estado, no sentido de auxiliar as famílias a permanecer na terra, provoca marginalidade aos que precisam lutar em primeiro lugar pela garantia da vida da família camponesa.

No enredo das situações **desafiadoras**, configura-se o contexto político e social em que os ribeirinhos e agricultores se destacam enquanto categorias sociais em disputa com o latifúndio e, obviamente, com um Estado imprudente, que caminha na contradição dos interesses dos camponeses. Esse Estado, ancorando-se ao pensamento capitalista do latifundiário, aos princípios políticos e econômicos que continuam a desencadear os processos de colonização da Amazônia paraense, pauta-se pela exploração dos recursos naturais e humanos diante dos projetos de desenvolvimento de outrora e dos dias atuais.

O Estado segue na contramão dos interesses camponeses, mesmo sabendo que a ocupação dos agricultores de áreas de grandes latifúndios modifica o cenário geográfico, político, econômico e social dos territórios. Quando cumpridos os procedimentos legais da reforma agrária, retira diversas famílias da situação de extrema pobreza e marginalização social, que, sem sombra de dúvidas, diversifica a produção agrícola brasileira e contribui consistentemente com o crescimento econômico do país.

Existem outros desafios que interferem na vida das populações camponesas e estão relacionadas aos territórios. No território da agricultura familiar, nota-se, de imediato, que o

abandono do território inicia com a ausência de estradas pavimentadas, seguida pela falta de atendimento à saúde, água potável, energia elétrica para todos, condução para acesso à sede do município, escolas com melhor estruturação, valorização da cultura camponesa e do trabalho docente etc.

A ausência de estradas pavimentadas e de uma condução dificulta a circulação entre campo-cidade e entre outros territórios camponeses, especificamente para o acesso diário à escola. Por causa dos problemas com as estradas, a população do campo padece com a locomoção no território e perde a oportunidade de comercializar a produção na sede dos municípios em que se situa. Em ambos os territórios, identifica-se que os produtos camponeses são desvalorizados, e essa desvalorização impede que tenham uma renda que possibilite mais qualidade de vida. Com níveis de renda inferiores e sem investimentos de políticas públicas, agrava-se a situação de pobreza dessas populações, que, estando na terra há um certo tempo, conseguem garantir minimamente o alimento diário, vestes etc.

Todavia, identifica-se com esses fatos que as demandas sociais dos territórios camponeses estão na lista de esquecimento e, quando há algum tipo de atendimento, é tardio e com resquícios de precarização. Há desafios em relação à legislação, pois se nota que, mesmo que as políticas para a educação básica do campo estejam expressas nos documentos oficiais, ela encontra-se restrita quanto às orientações voltadas para os anos finais do ensino fundamental nos territórios rurais.

No que diz respeito à educação, observa-se que, nas escolas do campo dos territórios pesquisados, existem desafios que podem fortalecer ou inviabilizar a qualidade de ensino. A política pública para a escola de territórios camponeses não se orienta pela legislação em vigor sobre a educação do campo, que se constata como preocupação, raríssimas referências a respeito do assunto em tela nos referidos documentos. Em decorrência disso, verificam-se como principais desafios escolares as questões relacionadas à infraestrutura precária, ausência de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, com agravamento no território da agricultura familiar, onde os sujeitos são penalizados pela ausência de merenda escolar não regionalizada, de transporte escolar, piso apropriado, instalação sanitária, água encanada para atendimento escolar etc.

Em relação ao espaço físico, parece que as escolas do campo são construídas para o aqui e agora, não se pensa que a escola do campo precisa de espaço para biblioteca, laboratório de informática, uma sala com as instalações de equipamentos com audiovisuais, uma sala de leitura e, para os professores, refeitório para alimentação, espaço para higienização das mãos, escovação dental, instalações sanitárias etc. Observou-se que os educadores e educandos

enfrentam longas distâncias para chegar à escola. Uns chegam via transporte escolar, enquanto o acesso às escolas para outros se dá em veículos próprios (adolescentes e jovens guiam veículos motorizados, como a moto, por exemplo, para chegarem à escola) e uns fazem o trajeto a pé.

Contudo, identifica-se um forte desejo em ter a escola funcionando na comunidade. Isso fez os sujeitos sociais dos territórios se comprometerem com as construções dos prédios escolares, com pouco ou nenhum recurso financeiro público. A ausência ou escassez de recursos financeiros, para construção de instalações escolares nos territórios camponeses, pode resultar em ter parte das instalações escolares em comunidades rurais precarizadas, devido à falta de comprometimento dos órgãos responsáveis pelas construções públicas. É simples retirar a responsabilidade da gestão pública e passar para os que daquela estrutura precisam para a garantia da escolarização. Porém, por outro lado, isso pode ser um indício, uma estratégia de alguns coletivos camponeses para garantir escola na comunidade, mesmo em situação precarizada.

A luta pela escola, ainda que venha por meio de um processo de organização dos movimentos sociais e populares do campo, parece encerrar ali na reivindicação junto aos órgãos públicos e, posteriormente, com a construção do prédio escolar, que, nos municípios de Pacajá e Igarapé Miri, foram edificados pelos camponeses dos territórios ribeirinhos e da agricultura familiar. Após as construções dos prédios escolares, os movimentos sociais sentem dificuldades em se aproximar da instituição escolar para ajudar a pensar na organização do ensino e em quais conhecimentos ela não poderia, de forma alguma, deixar de ensinar.

A escola não se disponibilizou ainda em realizar uma pesquisa com participação dos pais, dos estudantes e de outros sujeitos sociais para escutar a respeito de seus interesses na formação escolar. Assim, fazem as reuniões escolares e, no encerramento, todos se dispendem e tudo continua como antes. Os pais não fazem nenhuma proposição em relação à organização do ensino adotado pela escola, não se fazem recomendações no que se refere ao currículo escolar ensinado.

Na maioria das escolas, os pais são acionados quando podem contribuir nas questões estruturais. No que se refere à organização do ensino, as práticas curriculares são questões que não contemplam a esfera da família. Para uns, isso é um assunto exclusivo da escola; não demonstram interesse em discutir essas situações com as famílias que ela atende, a não ser quando se trata dos deveres de casa não resolvidos ou das reprovações disciplinares. Isso, aos poucos, causa distanciamento entre escola, famílias e organizações sociais camponesas que deram origem à instituição escolar local.

No que se refere aos professores, existem os concursados e contratados; uns são residentes da cidade, outros do campo. Com isso, há deslocamentos da cidade para o campo ou do campo para o campo; uns são mais bem remunerados, enquanto outros são mal remunerados. Há os que trabalham em uma das turmas dos anos finais do ensino fundamental com uma disciplina durante o turno de quatro horas diárias, assim como existem os que assumem a unicodência, ou seja, ministram todas as disciplinas numa única turma de educandos que estudam juntos na mesma sala de aula, do 6º ao 9º ano. Há os que atuam em sua área de formação, como é o caso do SOME, e os que cursam a graduação ou possuem formação em pedagogia ou em outras áreas específicas, mas que exercem a profissão com algumas ou todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental.

Estabelecem-se nas escolas do campo da Amazônia paraense a organização do ensino de nove anos, que se manifesta pela instalação do SOME, multianos ou multisseriação. Nessas formas de organizações do ensino, desenham-se, redefinem as práticas curriculares que orientam por uma educação que se manifesta a serviço da classe dominante, em defesa de uma formação que prima por dar continuidade a uma educação bancária, rural e urbanocêntrica.

Nessa lógica, o conhecimento é visto não como uma ferramenta para ajudar as pessoas a serem mais, ao contrário, o conhecimento que se ensina na escola é definido para que possa preparar os sujeitos, sim, para servir ao mercado de trabalho capitalista, para enriquecimento e manutenção da classe dominante no poder. Assim, silencia-se ou tenta-se enfraquecer a classe trabalhadora que, muitas vezes, sente-se fraca ou incapaz de alcançar os objetivos de educar-se pelos trâmites do processo de escolarização, que circula a partir de outra ótica educacional, em que se processe pela valorização da cultura dos camponeses e sua relação com a natureza.

Como é do conhecimento de muitos, nos territórios paraenses existem fatores naturais importantes para a vida de todo planeta, que não podem nem devem ser compreendidos de forma isolada. Tudo que é vida no planeta terra tem sua relevância e contribui para o equilíbrio planetário. Por conta disso, não pode separar vida humana da vida da natureza, uma vez que todos os seres vivos são partes integrantes da natureza e dela precisam para viver.

É preciso olhar a natureza numa relação intrínseca com os sujeitos sociais. Ela precisa ser compreendida como um território formado por pessoas, que vivem em territórios constituídos de uma diversidade biológica natural, que assim como tudo que existe, integram a uma constituição histórica. Os camponeses enquanto sujeitos sociais inserem-se nessa relação com a natureza das águas ou da agricultura familiar, e nestes territórios se relacionam com as florestas, com as águas e, sobretudo, com a mãe terra, enaltecendo-se de saberes e conhecimentos diversos, que, de muitas formas, asseguram a base econômica e política destes

coletivos que ocupam a diversidade territorial paraense. Dessa forma, a principal potencialidade de um lugar encontra-se nas relações entre os sujeitos sociais que vivem e trabalham nos diferentes territórios, associando-se com a natureza.

Independentemente do território onde vivem, os sujeitos são dotados de capacidades cognitivas intelectuais, que, desde os momentos iniciais de suas vidas, aprendem a se relacionar, a decodificar códigos linguísticos de comunicação, que os favorecem para processar as mudanças de estágios de desenvolvimento psicológico e social, que permitem crescer e criar instrumentos culturais de trabalho para melhorar a qualidade de vida. Assim, constroem-se as potencialidades dos camponeses na relação com os seus territórios.

As **potencialidades** dos camponeses se espraiam nas suas práticas de produção e relação com a terra ou com as águas, que, independentemente da escolarização, estudam seu ambiente, pesquisam, fazem projeções de hipóteses quando pensam a respeito da safra anual dos diferentes produtos que produzem; fazem observação constante daquilo que produzem, independente de terem ou não algum nível de escolaridade; aprendem sobre a fertilidade do solo e sua preparação para o plantio, bem como os cuidados necessários após o depósito das sementes ou mudas na terra. Têm domínio da arte de colher os produtos no período apropriado para se beneficiarem dos resultados da produção feita nos núcleos familiares, com confirmação ou negação dos resultados previstos.

Neste mesmo direcionamento, encaminham os ribeirinhos: seus territórios são espaços constantes de observação; guiam-se pelo sol, pela lua, pelas estrelas, pelas chuvas e pela temporalidade das águas, da floresta e da terra; conhecem o ciclo de vida das espécies presentes nas águas, os tipos de peixes, onde vivem estas espécies, os locais onde fazem a reprodução; sabem quanto tempo uma espécie leva para crescer e estar própria para alimentação humana; utilizam-se daquilo do que ela dispõe, sem agredir a natureza; produzem os instrumentos de pesca artesanais e os da apanha do açaí e de outros produtos extraídos da floresta. Assim, processa-se com a extração dos produtos da floresta ou com o cultivo da terra nas ilhas, com a criação dos animais etc. Eles vivem daquilo que plantam ou extraem da natureza.

No entanto, seus conhecimentos não são valorizados pela sociedade, pois não emergem da cultura escolarizada, mas são registros significativos da educação popular e aparecem na cultura familiar, estendendo-se para outros espaços onde ocorrem o diálogo cujos processos surgem de forma natural ou provocados pelos anseios coletivos de representações sociais, que os convidam para interagir com os relatos de experiências que inter cruzam com a formação instituída pela educação dos ambientes não escolares, das organizações em que estes sujeitos participam.

Nesses espaços coletivos, o que eles ensinam ou aprendem não carecem de aprovação dos especialistas de currículo; não necessitam exatamente das fundamentações dos estudos científicos, afinal, a ciência, por mais que se coloque como aquela com absoluto respaldo, reconhecimento e maior aceitabilidade, nunca foi, e ainda não é, a única forma de conhecer e explicar as coisas da vida e do mundo.

Culturalmente, destacam-se quanto à produção de instrumentos e utensílios domésticos, na produção de artesanatos, na culinária, nas crenças e manifestações religiosas. São sujeitos de lutas e resistência que se organizam em movimentos sociais e populares do campo e, nesse processo, conseguiram lutar contra o latifúndio para terem terra para morar e trabalhar, para garantir produção e renda; conseguem se empoderar dos conhecimentos de formação política e educacional junto aos trabalhos das comunidades cristãs ou das CEBs, onde se fortalecem no processo de organização e assumem as frentes sindicais, as colônias dos pescadores, as associações, cooperativas e partido político.

Quanto aos territórios, identificam-se como espaços de inúmeras potencialidades; são formados por sujeitos sociais que vivem como parte deles, sejam estes os sujeitos das águas ou os que vivem no território da agricultura familiar. São sujeitos que possuem histórias de vida que se mesclam à história de seus territórios, pertencem a uma cultura que entrelaça a vida do território de tal modo que a cultura do território ribeirinho se difere da cultura dos da agricultura familiar. Os coletivos ribeirinhos são, em sua maioria, amazônidas nativos; já os da agricultura familiar são migrantes vindos de várias regiões do país, especialmente do Nordeste brasileiro, e cada coletivo tem uma forma própria de envolver-se com o território.

Ao olhar a Amazônia paraense do ponto de vista da exploração de suas riquezas naturais, imediatamente, canaliza por enxergá-la como um espaço rico pela sua biodiversidade natural, que compreende riquezas biológicas, hídricas, minerais e energéticas disponíveis nas cinco mesorregiões paraenses, que há séculos são exploradas como recursos a serviço do capital, que passa por cima de tudo e de todos para, imediatamente, beneficiar-se daquilo que a mãe terra tem a oferecer.

Entretanto, a Amazônia paraense necessita ser entendida não só a partir daquilo que os recursos naturais podem oferecer, mas da sociodiversidade daqueles que constituem o contexto territorial. Os territórios urbanos são diferentes dos camponeses, e mesmo os territórios camponeses no Pará são diversos, pois existem os territórios dos ribeirinhos, dos quilombolas, indígenas, extrativistas e da agricultura familiar etc.

Cada território tem suas características próprias que influenciam na vida de todas as espécies, incluindo a vida humana. Desse modo, os territórios das águas não são iguais ao da

agricultura familiar ou aos demais, e vice-versa. Cada território tem suas potencialidades necessárias e importantes, que agregam condições de trabalho, alimentação, sobrevivência para os sujeitos urbanos e os pertencimentos camponeses que, certamente, são diferentes, mas estão sob ameaças constantes por outros projetos que colocam em risco a sociobiodiversidade da Amazônia paraense e dos sujeitos que pertencem e vivem nesses territórios.

As escolas pesquisadas compõem esses cenários territoriais e, na maioria das vezes, são as únicas políticas públicas encontradas, e podem ser dimensionadas como uma potencialidade local. A garantia incisiva de uma educação que atenda à educação infantil e aos anos finais do ensino fundamental nos territórios camponeses mostra a força organizacional dos sujeitos que potencializam o território com a luta por uma política importante, que é a educação escolar. **Os achados** do estudo deixam evidente que, nas comunidades pesquisadas, as escolas funcionam desde a educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, e, em um dos municípios, garante-se o transporte escolar para possibilitar acesso à escola, e a merenda escolar é regionalizada, com produtos advindos da cultura camponesa ribeirinha, contudo, não é suficiente obter somente a instalação da escola.

Para o funcionamento da escola do campo, requer outras políticas de direito, pois, como foi dito, a garantia dessas escolas, em ambos os territórios, resulta não de uma dívida dos gestores públicos do Estado brasileiro, mas dos marcos históricos de lutas e conquistas dos camponeses, que conseguem garantir o direito de estudar em escolas localizadas nas comunidades rurais, com professores e demais funcionários públicos, merenda, transporte escolar (em uma escola) e alguns materiais didáticos e pedagógicos públicos.

Com isso, constata-se que os anos finais do ensino fundamental de escolas do campo encontram-se no anonimato, pois se detecta a presença de raríssimos estudos a respeito do tema. Ao adentrar nos aspectos restritos sobre a organização do ensino e as práticas curriculares pesquisadas no período de 2014 a 2018, não se identificam, no mapeamento realizado, teses que versam a respeito do assunto, especialmente na Amazônia paraense.

Quanto ao SOME, nota-se ser uma realidade presente em alguns territórios rurais paraenses. No entanto, foram detectados poucos estudos sobre esta política de educação, assim como houve dificuldade para obter conhecimentos sobre o multiano ou multisseriação nos anos finais do ensino fundamental. Dessa maneira, esta tese procura fundamentar-se em estudos gerais sobre o tema, e mesmo ao se utilizar de uma pesquisa de campo, não foi possível expor todos os achados registrados durante a investigação. Ainda com todos os cuidados necessários para trazer tais resultados, não se pode caracterizá-los como verdade absoluta, pois a realidade por si mesma não está estagnada. Ela é dinâmica e existem especificidades da sala de aula que

são próprias de cada dia. E mais: não foi possível observar a introdução de um novo conteúdo em duas escolas, uma vez que elas exploravam conteúdos iniciados anteriormente em sala de aula, enquanto outra fazia revisão para realização das avaliações escolares. Esse fato impossibilitou prever como se procede o desenvolvimento das práticas curriculares na entronização de um novo conteúdo.

Outra limitação da pesquisa se processa em relação à circulação nas comunidades para contactar mais pessoas e conhecer um pouco mais esses territórios. Isso se limitou aos raros horários diurnos, que ocorreram por onde se conseguiu trilhar. Nesse sentido, entende-se que o estudo apresenta limites que podem contribuir para que se possa dar continuidade às pesquisas nessa fase educacional. Espera-se, também, que ele seja capaz de provocar críticas e novas perguntas e reflexões, para que se avance em relação às políticas educacionais, mas também em relação aos estudos e pesquisas para os anos finais do ensino fundamental de escolas do campo.

Diante dos desafios e das possibilidades que demarcam os limites do estudo, organizou-se o texto a partir do método **ver, julgar e agir**, que possibilitou a estruturação das categorias teóricas. Estas, por sua vez, fundamentaram a criação das categorizações empíricas e a organização de alguns eixos temáticos, os quais desencadearam o mapeamento de categorias para as unidades de análise, subsidiadas pelos achados das entrevistas. Isso objetivou compreender as perspectivas que se manifestam no desenvolvimento da temática, em que se reconhece que elas fazem acontecer nas experiências e práticas de organização dos camponeses, na necessidade constante de enfrentar a exploração e os conflitos de forma organizada; na luta por educação escolar para o território, embora sejam esses sujeitos os responsáveis pela construção; nas vozes dos estudantes, dos pais que expressam conhecimento de sua cultura e, ao mesmo tempo, no sentido e no significado da escola para o seu território.

As perspectivas aparecem nas potencialidades dos sujeitos sociais e dos territórios; estão nos sujeitos da escola que conseguem se autodesafiarem a ensinar e aprender em uma sala de aula constituída por multianos, enfrentando uma série de precariedades e limitações; estão na prática de educação do SOME para os anos finais que mobiliza educandos e professores para enfrentar uma educação que se consolida por eliminação de disciplinas, e que se traçam por raros momentos onde a realidade ribeirinha entra em cena.

Não se pode deixar de relatar as atitudes das mães de alunos em relação às necessidades educacionais dos filhos, a participação e o envolvimento com a escola; e as incríveis professoras por desenvolverem uma educação escolar em situações precárias, sem valorização profissional, em classe de multianos nos anos finais do ensino fundamental, mas, sobretudo, por não

silenciarem suas vozes diante das condições de opressão que vivem por causa de seus empregos. A história humana não vem do acaso, não se configura do nada. Surge da materialidade da vida, das congruências que fazem no dia a dia a história de cada um acontecer; manifesta-se na diversidade de um lugar e de seus grupos, em íntima relação com as dificuldades que também se recriam, renovam-se nos seus espaços.

Em vista dessas circunstâncias, encerra-se esta tese circunscrita como “Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento” enquanto um pensamento que não se encontra pronto e acabado, ao contrário, navega contra e a favor da maré, em contínuo movimento. Nesse movimento é que a tese pretende contribuir para que novos estudos se façam sobre os anos finais do ensino fundamental em escolas do campo, para que se possa pesquisar e pensar criticamente a partir de análises e reflexões, sugerindo outras formas de organização do ensino e práticas curriculares para se estabelecerem na educação das populações camponesas do Brasil e da Amazônia paraense. Desse modo, dá-se um ponto final nesta tese, não com a intenção de expor respostas prontas, mas com apresentação de algumas **proposições**, a saber:

Proposta 01 - Que as escolas públicas do campo possam encorajar-se para, em diálogo com professores, estudantes, pais de alunos e lideranças de movimentos sociais e representações das secretarias de Educação dos municípios, desenvolver espaços para: estudar, debater, aprofundar e conhecer outras formas de organização do ensino, vivenciado na educação dos anos finais do ensino fundamental, no intuito de transgredir as formas padronizadas de dominação escolar. Para se permitir ousar em fazer acontecer no contexto da sala de aula da escola pública, são relevantes as experiências que correspondam aos interesses dos camponeses em consonância com os descritos nos marcos legais da educação brasileira, que representem os interesses coletivos de diversos sujeitos sociais que participam dos movimentos sociais e populares do campo. Ademais, é fundamental que os camponeses se integrem a outros coletivos representados pelo FONEC e pelos demais fóruns estaduais e municipais de educação do campo brasileiro, paraense, conforme descrevem estudos de Caldart, Arroyo, Fernandes e outros defensores das políticas de educação do campo.

Proposta 02 - Que haja mais investimentos financeiros para qualificar o acesso à escola do campo, para a pavimentação das estradas, disponibilização de transportes escolar, melhorias da infraestrutura escolar, compra de equipamentos para auxiliar no ensino e na aquisição de recursos didáticos e pedagógicos, merenda escolar regionalizada com participação dos produtos da agricultura familiar, valorização da carreira e salários dos professores, realização de concurso público docente; e, em casos excepcionais de contratos temporários, que estes tenham

renumeração salarial e um tratamento igual ao que é dado aos profissionais concursados em todos os territórios paraenses.

Proposta 03 - Libertar-se da postura de educação bancária, impositiva, que preza por conteúdos oriundos de matrizes curriculares da educação bancária, rural e urbanocêntrica dominante. Em vista dessas circunstâncias, propõe-se: que a base das práticas curriculares dos anos finais do ensino fundamental de escolas do campo sejam preponderantes em fundamentar-se nos conhecimentos e saberes vindos da cultura dos sujeitos do campo e de seus territórios, e, em articulação com os conhecimentos historicamente construídos, possam problematizar a realidade do campo, a fim de tentar encontrar as soluções possíveis ou aproximadas; que visem transformar os problemas resultantes da realidade em que os sujeitos se encontram inseridos, e que compreendam os territórios rurais da Amazônia paraense e do Brasil como espaço de circulação da vida, trabalho e produção do conhecimento e da cultura. É preciso entender que o conhecimento não está encasulado no âmbito escolar, mas acontece e se atualiza a todo momento fora dele, como preconiza o pensamento de Paulo Freire, Arroyo, Caldart e, ainda, Apple e Moreira, como expoentes de uma postura curricular crítica.

Proposta 04 - Que as licenciaturas em educação do campo possam realizar pesquisas a respeito da organização de ensino e das práticas curriculares na região de sua abrangência territorial, para, embasados nos conhecimentos advindos da pesquisa de campo, possam analisar e refletir criticamente sobre os achados vindos do contexto escolar de territórios camponeses. A partir de pesquisas realizadas, possam atuar com as intervenções via disciplinas do tempo comunidade e do estágio docente, em consonância com os desafios e perspectivas que a realidade educacional dos anos finais do ensino fundamental venha a apresentar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. Belém: GEPEIF-UFPa, 2013.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. (1947). **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br>. Acesso em: 07 jun. 2019.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultura e sociedade**. seleção de textos. Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ALCÂNTARA, Laryane Alves de; FREIXO, Alessandra Alexandre. O céu noturno como cenário do tempo: uma possibilidade para o ensino de astronomia. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, vol. 11, n. 1 (ene-jun. 2016), p. 70-85.

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 24, n. 68, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. São Paulo: Vozes, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. São Paulo: Vozes, 1995.

ALTIERI, Miguel. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA Presidente Prudente**, ano 13, n. 16, jan.-jun./2010, p. 22-32.

AMORIM, Alberto Filho Coelho de; SOUSA, Raimunda Aurea Dias de. A base nacional comum curricular e a educação no/do campo. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 32, p. 129-143, 2019.

ANDRADE, Danilo. **Políticas públicas: o que são e para que existem**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ANDRADE, Maria de Fátima. Uma sala de aula na proposta de ensino modular: espaço a ser retomado. Augusto Guzzo. **Revista Acadêmica**, v. 02, n. 01, 2000.

ANDRE, Marli Elizi Afonso. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 6, n. 19, septiembre-diciembre, 2006, p. 11-24.

ANDRE, Marli Elizi Afonso. **Desafios na formação do pesquisador da prática pedagógica**. PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Disponível em:

<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaomatematica/artigo-1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ANDRE, Marli Elizi Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRE, Marli Elizi Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões nas análises dos dados qualitativos. **Caderno de pesquisa**, (45): 61-63, maio 1983.

APLLE, Michael W. **Educando à direita: mercados padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APLLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

APLLE, Michael W. Repensado a ideologia e o currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006b.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

ARROYO, Miguel Gonzales. **Palestra sobre Políticas Públicas para Educação do Campo**. [s.l.: s.n.], 2012. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Quem TV Produções. Disponível em: <https://youtu.be/IkR4ML8r1F8>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. Por uma educação básica do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. (coleção por uma educação básica do campo nº 02).

ASSIS, Élio de. **Políticas públicas referentes a recuperação de aprendizagem implantada na rede estadual de ensino de São Paulo: o que pensam os professores dos anos finais do ensino fundamental**, 2015. 192 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, São Paulo, 2015.

ASSIS, Lúcia Maria; LIMA, Daniele da Costa Britto Pereira. O campo das políticas educacionais brasileiras em compasso de espera: o que virá? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 683 - 686, set./dez. 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. Organização escolar seriada. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AZEVEDO, Antulio José de. A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, ano VI – número 12 – Julho de 2008 – Periódicos Semestral A.

BADOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). 2016. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

BAHIA. **Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos** – Semarh. Recomposição Florestal de Matas Ciliares. Salvador: Gráfica Print Folhes, 3. ed. rev. e ampl. 2007.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista Eletrônica Pesquisa educação**, Santos, v. 07, n. 13, p. 106-123, jan.-jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto, Augustino Pinheiro. Presses Univcrsitaires de France, Edições 70 LDA, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto, Augustino Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D' Assunção. **As hipóteses nas ciências humanas**: aspectos metodológicos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BATISTA, Gracilene Garcia *et al.* Explorando diferentes recursos didáticos no ensino de geografia: uma proposta para o ensino fundamental séries iniciais. *In*: **V Congresso nacional de Educação** – V CONEDU, 2018, Recife. Disponível em: www.editorarealize.com.revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID4580_17092018074328.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BELASCO, Angélica Gonçalves Silva; FONSECA, Cassiane Dezoti da. Coronavírus 2020. **Revista Brasileira Enfermagem**, 73(2): 2020, n. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

BEM, Geralda Maria de. **A prática docente na educação do campo**: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros-RN. 2016. 157 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau do Ferros – RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. **RBEC**, Tocantinópolis/Brasil, v. 4, e5242, 10.20873/uft.rbec.v4e5242 2019, ISSN: 2525-4863, 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, vol. 12, n. 35, p. 102- 120, jan./abr. 2012.

BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luis A. Cabello. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

BERNARDO, William Fernandes. Educação ambiental com o uso dos referenciais “ver-julgar-agir” e “método dos seis elementos”. *In*: Coleção: **Fichário d@ Educador Ambiental**/Ministério do Meio Ambiente. Vol. 1, n. 13 (maio 2015). Brasília, 2015.

BETO, Frei. **O que é comunidade eclesial de Bases**. São Paulo: Editora brasiliense S. A., 1986.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo: metodologia do trabalho popular**. Petrópolis: Vozes 1986. (Coleção Fazer).

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. Disponível em: <http://www.vozes.com.br>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes 1989. (Coleção Fazer).

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** São Paulo: editora brasiliense, 1983. (coleção primeiros passos).

BORNIOTI, Rosângela Salete Bachini; CARVALHO, Marcos Antônio Batista. **O envolvimento família/escola e o desenvolvimento do aluno**. Cadernos PDE. Volume I. Versão online.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O que é educação**. São Paulo: Artistas gráficos, 1991.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Centro de Documentação e informação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Sinopse estatísticos da educação de 2018 e 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 2, de 28 de Abril de 2008. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, Edições Casa Civil, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Lei n° 11.947/2009. Brasília: Planalto, Edições Casa Civil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. O Atlas de desenvolvimento do Brasil. (2010). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 128 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém/Pará, Universidade do Estado do Pará, 2013.

BRUTSCHER, Volmir José. Paulo Freire: fundamentos epistemológicos da ação pedagógica. *In*: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Reunião científica da ANPED. Natal, 2014. **Anais...** Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2014.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 58/2 – 15/02/12.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 03.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Reforma Agrária Popular e Educação**. Escrito a partir de exposição realizada na “Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária – JURA”, da UESB/UESC BA, em 15 de julho 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2018/06/Agroecologia-Escolas-EB-Exposi%C3%A7%C3%A3o-Roseli-RS-Out19.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, maio e agosto, 2008.

CARDOSO, Nilton Francisco. **As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas**. 2012. 271 f. Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – Arquipélago do Marajó, limites, contradições e possibilidades no direito à educação**. 2016. 275 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudo pedagógico**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CASSANI, Cynthia. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental**. 2017. 260 f. Tese. (Doutorado duplo em ciências e em psicologia). Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo - Brasil. Universidade do Porto- Portugal. Ribeirão Preto. 2017.

CASTELHANO, João Nuno Frade Marques. **O método de Cardijn: Ver, Julgar e Agir, a sua vivência e aplicação na Acção Católica Rural**. 2017. 71 f. Dissertação (Mestrado Integrado Em Teologia) Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Teologia, Porto, 2017.

CATALÃO, Vera Lessa; RODRIGUES, Maria do Socorro. **Água como matriz ecopedagógica**. Brasília: 2006.

CHAVES, Nilson. **Belém, Pará, Brasil: Mosaico de Ravena**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mosaico-de-ravena/268048/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CHAVINATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração: uma visão abrangente da administração e das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO JÚNIOR, Francisco de Paulo; SILVA, Fábio Carlos da. **Desenvolvimento local endógeno: a construção do arranjo produtivo local do açaí no município de Igarapé Miri através de uma estrutura de governança**. Disponível em: <https://admpg2018.com.br/trabalhos-aprovados>. Acesso em: 23 mar. 2020.

COELHO, Daniela Palma. **A organização do ensino em módulos em uma EMEF de São Paulo: aprendizagens dos professores acerca da proposta e o papel formador do coordenador pedagógico**. 2018. 147 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

COLARES, Anselmo Alencar **A catequese e a educação jesuítica no Grão-Pará**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema1/0105.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez., 2007.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo *et al.* (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CORDEIRO, Iracema Maria Castro Coimbra; ARBAGE, Marcelo José Cunha; SCHWARTZ, Gustavo. **Nordeste do Pará: configuração atual e aspectos identitários**. [2016 ou 2017]. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/162428/1/Livro-Nordeste-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CORRÊA, Gilvane Gonçalves. Ensino seriado: fundamentos históricos e filosóficos. **História e Perspectivas**, Uberlândia (42): 315-363, jan./jun. 2010.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do campo e alternância do curso de licenciatura em pedagogia PRONERA UFPB**. Encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. 117 f. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CUNHA, Andréia Cristina da; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli. **Transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: a relação entre professores e os alunos**. Cadernos PDE. Volume I. Versão online, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-2000. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2018.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores**. Goiânia – GO, 6ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3224_texto. Acesso em: 15 dez. 2018.

DELIZOICOV, Delizoicov; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; NETO Vicente Molina. Estado do conhecimento: a categoria experiência no âmbito da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder, sob a dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**. Novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

DOWBOR, Ladislau. **O pão nosso de cada dia**: processos produtivos no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

DRAGO, Renilse de Jesus Barbosa. **Relatório**: Escola ribeirinha na trilha do desenvolvimento. Oeiras do Pará, Campus Universitário do Tocantins – Cametá/UFPA, 2017. 34 p.

DUAILIBE, Ana Karina Souza *et al.* A avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e emancipatória em perspectiva freiriana. *In: EaD freiriana* [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos ministrado pelo professor Moacir Gadotti / Ângela Antunes, Janaina Abreu e Paulo Roberto Padilha, organizadores. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

ERAZO, Nory Daniel de Carvalho. **Estrutura e modelagem volumétrica de uma floresta tropical, úmida de terra firme em, Manicoré, Amazonas**. 2009. 109 f. Dissertação. (Mestrado em engenharia florestal. Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais, 2009).

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e216229, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698216229> <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Gênese e Desenvolvimento do MST**. São Paulo: Peres, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: [http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf). Acesso em: 27 jun. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 545-567, 2017.

FERNANDES, Dom Luís. **Como se faz uma comunidade eclesial de base**. Petrópolis: Vozes 1989. (Coleção Fazer).

FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa. **Carreira e remuneração de professores do sistema de organização modular do ensino médio – SOME no Pará**. Orientadora: Dalva Valente Guimarães Gutierrez. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha: Políticas Públicas Educacionais, Universidade Federal do Pará. Belém – Pará, 2018).

FERREIRA, Renan Rodrigues; XAVIER, Wilson José Félix. Ver-julgar-agir: a trilha ecológica como recurso pedagógico para a educação ambiental. *In: IV Congresso Nacional de Educação Brasileira: desafios na atualidade*. João Pessoa: Paraíba 2017. Disponível no site: <http://edicoes.conedu.com.br/2017/>. Acesso em: 10 de maio 2020.

FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de. **Princípio da alternância**: Experiência de educação contra hegemônica nos cursos de Militantes do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra e na escola de formação missionária. 2015. 148 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587.

FONEC, **Carta compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2010.

FREIRE, Luciana Martins; LIMA, Joselito Santiago de; SILVA, Edson Vicente da. Belo Monte: fatos e impactos envolvidos na implantação da usina hidrelétrica na região Amazônica Paraense. **Soc. Nat.**, Uberlândia, MG, v. 30, n. 3, p. 18-41, set./dez. 2018. ISSN 1982-4513.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; Betto, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor e a paixão de ensinar Paulo Freire**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. [s.l.]: [s.n.], 2014.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem – COEB. Florianópolis: COEB, 2013.

GADOTTI, Moacir; JACOBI, Pedro R. **Sistema municipal de educação: estratégias para sua implantação, participação e descentralização: a experiência educacional.** Brasília: MEC/SEF, 1994. 81p. (Série Inovações; 7).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GAMA, João Ricardo Vasconcellos *et al.* Comparação entre florestas de várzea e de terra firme do estado do Pará. **Sociedade de Investigações Florestais**, R. Árvore, Viçosa-MG, v. 29, n. 4, p. 607-616, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GENTILI, Pablo *et al.* (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação: “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”.** A experiência das Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONZÁLES, Miguel Arroyo. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: DF; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1988.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Série Estado do conhecimento n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8).

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. *In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC – Florianópolis 04 a 08 de outubro de 2015.*

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. Agricultura Familiar: pesquisa formação e desenvolvimento. **RAF**, v. 11, n. 01, 2015 jan.-jun., 2017, ISSN, 1414-0810.

HAMMES, Valéria Sucena. **Proposta metodológica de macroeducação**. Vol. 2, Embrapa. São Paulo: Globo, 2004.

IBGE. **Conheça as cidades e estados do Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/13/5908?tipo=ranking&indicador=77887>. Acesso em: 03 mar. 2020.

IGARAPÉ MIRI CAPITAL MUNDIAL DO AÇAÍ. Intérprete: Pinduca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2K3Z3oeJRU>. Acesso em: 28 mar. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** – Palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. São Paulo: Editora Schwarcz S. A., 2019.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1999. Coleção questões de nossa época.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOURENZI, Lucinéia. **Escola de ensino médio casa familiar rural de Frederico Westphalen-rs e a produção e reprodução local e regional a partir dos seus egressos: um estudo de caso**. 2015. 239 f. Dissertação. (Mestrado em geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Abordagens em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Luziane Mesquita *et al.* **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Pará**. 1. ed. Belém: GAPTA/UFPA, 2013. 64 p.

MAAR, Wolfgang Leo. Á guisa de introdução: Adorno e a experiencia formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 111-128, Jan./Abr. 2000. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MACEDO-SILVA, Rosilania; SILVA, Josiete Gomes Ferreira; SANTOS, Maria Rosiane Ferreira dos. Organização dos sistemas de ensino no Brasil. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, setembro de 2017.

MAGALHÃES, Justino. Rito escolar – perspectiva histórico-pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3 [73], p. 714-731, jul./set. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARQUE, Marta Inez Medeiro. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA Presidente Prudente**, ano 11, n. 12, p. 57-67, 2008.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. de 2011, p. 23-33.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 192 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Fortaleza, Ceará, 2014.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: Seminário de Pesquisa da Região Sul: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica*. Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Rio Grande do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: Uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

MEDEIROS, Dalva Helena de. A organização do ensino e o desenvolvimento do pensamento científico. **VIII Encontro de produção Científica e Tecnológica**. EPCT. O método científico de 21 a 25 de outubro de 2013.

MEDINA, Gabriel. Ocupação cabocla e extrativismo madeireiro no alto capim: uma estratégia de reprodução camponesa. **Acta Amazônica**, vol. 34(2), 2004, p. 309-318.

MEIRELES, Mariana Martins de. **“Biogeografias” docentes: ensinar e aprender geografia em contextos rurais**. 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MEIRELLES, Elisa. Desafios de uma fase de ensino pouco explorada. *In: REVISTA NOVA ESCOLA*. Edição especial: Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual, São Bernardo do Campo, SP, Fundação Carlos Chagas (FCC), 2012. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/05/os-desafios-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MELO, Luís Argolo de. Comunidades Eclesiais de Base de Mutuípe e os Movimentos Sociais (1980-2000). A Experiência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, nº 01, São Paulo. ANPUH, 2011.

MELO, Maria Aparecida Vieira; MARTINS, Marcelo Machado. Educação do campo. **A escola que temos e a escola que queremos**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-do-campo-a-escola-que-temos-e-a-escola-que-queremos/45693/#ixzz55g2vugsq>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MENEGOLA, Maximiliano; SANT’ ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. Petrópolis RJ: Vozes, 1991.

MENESES, Fernando Dominiciense. **Enunciados sobre o futuro: ditadura militar, Transamazônica e a construção do “Brasil grande”**. 2007. 155 f. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil**. 2013. 172 f. Dissertação. (Mestre em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MESTERS, Carlos; OROFINO, Francisco. **Sobre a leitura popular da Bíblia no Brasil**. Disponível em: <http://disturbiossociais.blogspot.com/2009/02/sobre-leitura-popular-da-biblia-no.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3): 621-626, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de. Rituais e violência na escola. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 17(2): 177-190, 2014. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MOCELIN, Nayara Massucatto. **Princípios e fundamentos da pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-6, abr. 2011.

MORAES, Sergio Cardoso de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste**. Belém: EDUFPA, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: Aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte. v. 14, n. 3, set.-dez. 2012, p. 199-215.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciências Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, 2014, p. 617-638.

NASCIMENTO, Hostina Ferreira do. **Círculo da Ação-Reflexão-Ação**: uma possibilidade praxiológica para prática pedagógica da formação de professores. Tese. 2011. 212 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. (Educação do campo. Diálogos interculturais).

NUNES, Elicarlos Marques *et al.* Metodologia ativa na formação do enfermeiro: uma experiência com a aplicação do arco da problematização de Magueréz. **Temas de Saúde**, João Pessoa, vol. 19, n. 05, 2019.

OLIVEIRA Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Cintiane da Cunha Santos de. **O Uso dos Recursos Didáticos no Ensino de Ciências em uma Escola Pública de Governador Mangabeira/Ba**. 2015. 67 f. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015.

OLIVEIRA, Daniela Carla. **Práticas de leitura nas escolas itinerantes do Paraná**. 2014. 222 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Juliana Souza; CAMARGO, Tatiana Souza de; SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis v. 1 n. 2 p. 344-363 jul./dez. 2016 ISSN: 2525-4863.

PACAJÁ, Prefeitura Municipal. **Contrato que entre si Celebram o município de Pacajá/fundo municipal de Educação e a empresa A. P. S. Castro comércio Eireli - epp**. Pacajá: Prefeitura de Pacajá, 2017. (Contrato nº 28042017-09-0007-01).

PALHETA, João Marcio; NETO, Adolfo da Costa Oliveira. Por uma outra territorialização na Amazônia Paraense. **Revista NERA Presidente Prudente**, ano 21, n. 42, Dossiê/2018, p. 354-372. ISSN: 1806-6755.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo popular e democrático. Porto Alegre: Tomo Editorial: Camp, 2001.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO, Josenilde Nogueira. A pesquisa como possibilidade de ressignificação das práticas de ensino na escola no/do campo. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 01, jan.-abr. 2014, p. 171-188.

PANTOJA, Wallace Wagner Rodrigues. **Transamazônica**: geocartografia da (in) existência entrelugares. 2018. 451 f. Tese (Doutor em Geografia). Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação do. **Resolução n.º. 485 de 15 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLU%C3%87%C3%83O%20485.09.%20REGULA%C3%87%C3%83O%20DA%20EDUCACAO%20BASICA.%20atualizada.07.2011%282%29_0.pdf Acesso em: 16 nov. 2019.

PARÁ. Estrutura da escola e prática educacional democrática. *In: Anais da 30 Reunião Anual da Anped.* Anped, 30 anos de pesquisa e compromisso social. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

PARÁ. **Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014.** Dispõe sobre a regulamentação e funcionamento do Sistema Modular de Ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, PA: 30 de abril. 2014. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Integração Regional. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará.** Diretoria de Integração Territorial. Belém, PA: SEIR, 2010.

PARO, Victor H. **Qualidade do ensino:** à contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PASSADOR, Claudia Souza. **A educação rural no Brasil:** o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Educação do e no campo: problematizações acerca do currículo escolar e das políticas educacionais. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2, jul./dez. 2016, p. 77-90.

PENI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/32.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PEREIRA, Alessandra. Floresta de terra firme e trechos alagados se comportam diferentes. **PESQUISA FAPESP**, 101 - julho de 2004. 55.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 1, jan./abr. 2018, p. 152- 169.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, jan./abr. 2018, p. 152- 169. ISSN 2238-8346.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de organização modular de ensino (some) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. Margens – **Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente**, Versão Digital, vol. 10, n. 14, jun. 2016, p. 187-198.

PIERSON, Alice Helena Campos. **O cotidiano e a busca de sentido para o ensino de física.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINHEIRO, Elton Bruno. CEB: **comunicação e participação-um novo jeito de ser Igreja**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/escola.php?codinst=24#topo_. Acesso em: 14 jul. 2019.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A educação do campo e a política dos anos finais do ensino fundamental, em territórios da Amazônia paraense. *In: Política e gestão da educação básica II - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **O currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada no município de Cametá**. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Reflexão sobre currículo nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo ribeirinho na Amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 16, 2020.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA**. 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2014.

PIRUZZO, Cicilia M. Krohling. **Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária**. Comunicação e o conhecimento em experiências comunitárias. Disponível em: www.compos.org.br. nº do documento: 91108659-7E49-4C27-BC1E-B6C37727FC41. Acesso em: 21 maio 2020.

PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2003.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, set./dez. 2018, p. 785-800.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANAPU/PA. **Ato de Sanção da Lei de nº 307/2019**, dispõe sobre a criação do sistema modular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental regular. Disponível em: <https://anapu.pa.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ MIRI. Pará. **História**. Disponível em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PACAJÁ. **Contrato que entre si celebram o município de Pacajá/fundo municipal de educação e a empresa a. P. S. Castro comércio Eireli -epp**. Nº28042017-09-0007-01, Pacajá, 2017.

RAID, Marielle Aparecida de Moura. **Soluções técnicas de abastecimento de água e modelos de gestão:** um estudo em quinze localidades rurais brasileiras. 2017. 225 f. Dissertação. (Mestrado em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos). Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

REIS, Adebaro Alves *et al.* Agricultura Familiar e Economia Solidária: a experiência da Associação MUTIRÃO, na região do Baixo Tocantins, Amazônia Paraense. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015. ISSN (versão online): 1984-3526.

RESENDE, Tânia de Freitas *et al.* Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2018, p. 435-456. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662458>.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica:** completo e essencial para vida universitária. São Paulo: Avercampo, 2006.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIRM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. *In: Anais... XIII Congresso Nacional de educação.* EDUCARE, SIRSSE, SIPD, CATEGRA UNESCO, 2017.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. 2016. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2016.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Enraizamento de Esperança”:** as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. 317 f. Tese (Doutor em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMANOWSK, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In: Território, Territórios.* Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SANTOS, Milton. **Território:** globalização e fragmentação. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

SANTOS, Sandra Puhl dos. **Educação Empreendedora e Pedagogia da Alternância na Perspectiva do Desenvolvimento Local Sustentável:** A Experiência de Jovens da Casa Familiar Rural (CFR). 2013. 224 f. Dissertação. (Mestrado na área de concentração: Gestão de Organizações e Desenvolvimento) Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJU, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; NETTO, Mário Borges. Por uma Educação Do Campo: percursos históricos. e possibilidades. Entrelaçando: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo**, n. 3, Ano 2 (Nov./2011), p. 45-60.

SILVA, Antônio Gouveia de. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Bruno da; PEREIRA, Edir Augusto Dias. A territorialidade do transporte escolar do campo no município de Mocajuba-PA. In: **Anais... XXVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação, política e democracia**. São Luís Maranhão: 24 a 30 de julho de 2016. ISBN: 978-99907-07-8.

SILVA, Cicero; ANDRADE, Karylleila dos Santos; MOREIRA, Flavio. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. **Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá**, v. 37, n. 4, Oct.-Dec., 2015, p. 359-369.

SILVA, Erondina Barbosa da. **O diálogo entre diferentes sujeitos que aprendem e ensinam matemática no contexto escolar dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 241 f. Tese. (Doutorado em educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

SILVA, Everton de Jesus. Os fins da educação em Paulo Freire e Kant. **Revista Eletrônica de Filosofia da UESB**, ano 3, n. 2, Julho-Dezembro de 2015.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, Maria Vitória. **Dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola da zona rural baiana**: representações de professores de diferentes disciplinas. 2016. 216 f. Tese. (Doutorado em educação) Universidade São Paulo, USP, São Paulo, 2016.

SILVA, Priscila; HELLER, Léo. o direito humano à água e ao esgotamento sanitário como instrumento para promoção da saúde de populações vulneráveis. **Ciência e saúde coletiva**, 21(6): 1861-1869, 2016. DOI: 10.1590/1413-81232015216.03422016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1861.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos; COLMAN, Stefane Rodrigues. Escolanovismo e pragmatismo na educação: reflexos na escola normal rural em Sergipe nas primeiras décadas do século XX. In: ENFOPE, 11, FOPIO, 12., 2018. **Anais... [s. l.]**, 2018.

SOBREIRA, Milene Francisca; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199915>.

SOUSA, Fernanda Coelho de. **Dinâmica de uma floresta de terra firme na estação experimental de silvicultura tropical, Manaus-Amazonas**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestre em Ciências de Florestas Tropicais). Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia –INPA, Manaus-Amazonas, 2016.

SOUZA, Ana Paula S. **O Desenvolvimento socioambiental na Transamazônica: a trajetória de um discurso e muitas vozes**. 2006, 140 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável), Universidade Federal do Pará; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Amazônia Oriental, Belém, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 219-240.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, 1089, p. 1089-1111. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p.756-782. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143440>.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de *et al.* As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo. **RBEC**, Tocantinópolis/Brasil, v. 5, e7097 10.20873/uft.rbec.e7097, 2020.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. **Arq. Mudi. Periódicos**. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df. Acesso em: 17 mar. 2020.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Teologia da Libertação: um olhar para o método da pergunta**. Protestantismo em Revista. São Leopoldo, v. 33, jan./abr. 2014, p. 100-114. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>. Acesso em: 21 nov. 2019.

TÁCITO, Caio. **Constituições Brasileiras, 1988**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência Tecnológica, Centro de Estudos Estratégicos. 1999.

TAKAGI, Maya. **A Implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: seus limites e desafios**. 2006. 214 f. Tese. (Doutorado em Economia Aplicada). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

UOL. **Habitantes por zona rural e urbana em cada município:** Pará. Censo 2010. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pa>. Acesso em: 07 set. 2020.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação:** Gestão da Sala de Aula. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/celsovasconcellos-seesp_qualified_gesto_sa_1_1.pdf. Acesso: 02 set. 2020.

VASCONCELOS, Georgina Terezinha Brito de. **Educação básica ribeirinha:** um estudo etnográfico na região amazônica. 2017 187 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2017.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. A escola em debate. Gestão projeto político pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, jan./jun. 2013, p. 159-166. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2020.

VEIGA, Ilma P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 23, n. 61, dezembro 2003, p. 267-281. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 fev. 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação:** experiencias sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Ciências Sociais).

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jeferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução Daniel Bueno. Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287- 1302. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ZANANDREA, Fabiana. **Operários da fé** – uma leitura da juventude operaria católica a partir da diocese de Caxias do Sul/RS. 2008. 175 f. Dissertação. (Mestrado em História), Universidade do Vale dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ane Carine. Educação do Campo: o egresso da Pedagogia da Alternância no Noroeste do RS. **Revista NERA**, vol. 22, n. 48, Dossiê Território em Movimento, mai./ago. 2019, p. 154-173.

GLOSSÁRIO

Abano: Objeto em forma de leque que se usa para atizar o fogo; ventarola.

Andiroba: Uma árvore de grande porte, nativa da Amazônia, pode chegar a ter 30 metros de altura. Porém, não é uma planta muito forte. O fruto da **andiroba** é uma cápsula que se abre quando cai no chão, liberando de quatro a seis sementes. É a partir dessas sementes que o óleo é extraído.

Balaio: Um cesto geralmente de palha muito comum no artesanato da Bolívia e dos índios do Brasil. É feito em diversos formatos e materiais, em especial da casca das folhas do dendezeiro ou de folhas de palmeira, mas também pode ser feito com jornais e verniz.

Brasilit: Telhas de fibrocimento são fabricadas com fibras de amianto e cimento em inúmeros modelos, espessuras e tamanhos.

Cavaco: Telhas de madeira, utilizadas para cobertura de construções rurais.

Cacurí: Etimologicamente de origem Tupi, Kakuri, é uma armadilha para pegar peixes. (Cametá).

Castanha do Pará: É a semente da castanheira-do-pará, típica da Floresta Amazônica. Ela possui um alto valor proteico e calórico, além de fibras, cálcio e ferro. A castanha-do-pará é a semente da castanheira-do-pará (*Bertholletia excelsa*), uma árvore típica de florestas virgens, como a Floresta Amazônica, por exemplo.

Casa de taipo: A arquitetura bastante simples, com estruturas retangulares e cobertas de palha sustentada por estruturas de madeira inclinada. Essas construções foram chamadas de “Tejupares”, palavra em tupi guarani com o **significado** teju = gente e upad = lugar. Pela falta de mão de obra, a técnica escolhida foi a **taipa**.

Juqira: Vegetação de porte baixo ou mato que nascem predominantemente em áreas abandonadas (campos de plantio e pastos).

Matapi: Etimologicamente de origem Tupi, mata’pi. Utensílio de pesca de forma alongada com as extremidades afuniladas, confeccionado com tala de miriti e de jacitara, utilizado na pesca do camarão. (Cametá).

Maré enchente: Período entre uma baixa-mar e uma preamar sucessivas, quando a altura da maré aumenta.

Maré de vazante: Período entre uma preia-mar e uma baixa-mar sucessivas, quando a altura das águas diminui.

Mutirão: Etimologicamente de origem Tupi. Mobilização coletiva para auxílio mútuo, especialmente, entre trabalhadores do campo, por ocasião de roçada, colheita etc.

Paneiro: São cestos produzidos a partir dos trançados de palha, usados para guardar e transportar pão, farinha e tantos outros produtos regionais. São feitos de produtos naturais, encontrados na própria natureza.

Peneira: Utensílio constituído de uma armação ger. circular e uma tela de arame fino, plástico, taquara etc. entrançados, por onde se passam substâncias transformadas em pequenos fragmentos, esp. farinha de cereais.

Tipiti: É uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, normalmente mandioca. O objeto é utilizado principalmente por índios brasileiros e ribeirinhos da região amazônica

Vicinal: caminho ou estrada que liga localidades ou povoações próximas

Ucuaba: Nome comum a diversas árvores miristicáceas, na maioria sul-americanas, algumas das quais possuem sementes que fornecem uma gordura comestível, dura e amarelada, usada principalmente na fabricação de velas e sabão.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de consentimento para pais dos adolescentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Estamos em sua comunidade para desenvolver uma pesquisa sobre “**Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia Paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento**”, e seu filho(a) é um dos convidados a participar do estudo. Objetiva-se, com isso, compreender os anos finais do ensino fundamental a partir da organização de ensino e das práticas curriculares desenvolvidas no contexto sócio-histórico-cultural-econômico e educacional dos territórios rurais da Amazônia paraense, averiguando as considerações dadas aos referenciais da educação do campo.

Caso você autorize, seu filho irá participar por meio de entrevistas gravada. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) aceitar, terá como dificuldade ficar um tempo em um local para responder perguntas de interesse da pesquisa, talvez sinta desconforto por ficar em um lugar somente para esse fim, mas caso sinta desmotivado poderá interromper a participação e, se houver interesse novamente, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para apresentar o panorama da realidade educacional dos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo, no Pará; Contudo, garantimos que as suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, receberás uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, dificuldades e benefícios da participação do meu filho(a) _____ sendo que: () Aceito que ele(a) participe () Não aceito que ele(a) participe

Pacajá, _____

Assinatura

APÊNDICE II – Termo de consentimento para participantes adultos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADULTOS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa “**Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia Paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento**”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Fica garantido o sigilo das informações, no qual seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato. E a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO INFORMANTE/SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui devidamente esclarecido pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, a respeito dos procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes da publicação, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____/_____/_____

Assinatura do participante ou responsável:

APÊNDICE III – Uso de imagens e depoimento

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTOS E USO DE IMAGEM

Depois de obter os devidos esclarecimentos a respeito dos objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, e por estar ciente da necessidade do meu depoimento e/ou minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Eu _____, CPF _____ RG _____, **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora Maria do Socorro Dias Pinheiro e o orientador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado pesquisa “**Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia Paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento**” a colher meu depoimento (gravado ou anotado) e/ou realizar as fotos que se façam necessárias a pesquisa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (e seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos em nível nacional ou internacional por meio de material impresso, mídia digital e publicações de modo geral, em favor da pesquisadora e do orientador da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Igarapé Miri, __ de _____ de 2019.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE IV – Utilização de imagens de adolescentes

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PARA ADOLESCENTES

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, no município de _____

AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor _____ sob minha responsabilidade) em fotos, vídeos ou outro documento, para ser utilizada na divulgação dos resultados da pesquisa que trata sobre **“Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia Paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento”** desenvolvida pela doutoranda Maria do Socorro Dias Pinheiro.

A presente autorização é concedida sem qualquer renumeração, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) *home page*; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Pacajá, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

Contato da pesquisadora: _____

APÊNDICE V – Roteiro de entrevista para o gestor escolar

a) Informações gerais

- 1) Nome:
- 2) Área de formação
- 3) Tempo de formação
- 4) Quanto tempo trabalha na gestão escolar? Como se deu a escolha da profissão? Qual sua visão sobre educação?
- 5) O que conhece sobre a discussão a respeito da educação do campo?
- 6) Na sua opinião qual a função da escola do campo?

b) História da escola e sua arquitetura física

- 1) Nome da escola:
- 2) Nome da localidade/Área de localização (se é ribeirinha etc.)

c) História da escola

- 1) Como surgiu a escola na localidade? Explique.
- 2) Quem foram os responsáveis pela criação da escola na localidade? Quando foi fundada? Como se adquiriu o terreno? A área é documentada?
- 3) Que público atendia? Quais os primeiros profissionais a trabalharem na escola? Que mudanças se deram após a criação?
- 4) Há conselho escolar? Projeto político pedagógico da escola. Explique. Quais recursos financeiros a escola administra? Explique

d) Situação dos profissionais da educação

- 1) Quantos constitui o quadro docente? Quantos integram a equipe administrativa e de apoio?
- 2) Quantos profissionais trabalham na administração escolar? Quais as atividades esses profissionais desenvolvem na administração escolar?
- 3) Como se dá a organização da escola e do ensino para os adolescentes do campo que estudam nos anos finais do ensino fundamental? Como se planeja o ensino para os anos finais do ensino fundamental?

e) Merenda escolar

- 1) Que tipo de merenda é oferecida na escola? Qual a preferência dos alunos? O cardápio é igual ou diferente da sede do município? Explique.
- 2) Há segurança na manipulação dos alimentos? Explique.
- 3) A merenda escolar tem acompanhamento e orientação nutricional? Explique. A merenda escolar, provem da Agricultura Familiar? Explique.
- 4) Tens conhecimento se agricultores desta comunidade fornecem alimentos da agricultura familiar para merenda escolar do município? Explique. Como a escola pode interagir com os agricultores para essa participação?
- 5) O que poderia ser feito para melhoraria da merenda escolar?

f) Em relação ao transporte escolar.

- 1) A escola dispõe de transporte escolar? Qual tipo? Como funciona esse atendimento? Quais as dificuldades encontradas no percurso de sua casa a escola ou vice-versa? Os alunos que moram distante da escola tem transporte escolar durante todo período letivo? Por quê? Quais equipamentos de segurança o transporte escolar disponibiliza para o trajeto dos alunos?
- 2) A presença ou ausência do transporte escolar influencia no trabalho pedagógico da escola? Explique.

g) Escola e movimentos sociais do campo

- 1) O que você entende por movimentos sociais? A escola se articula com os movimentos sociais do campo.
- 2) A escola tem participação ativa junto aos movimentos sociais? De que maneira os movimentos sociais locais contribuem com as conquistas da educação local? Como ocorre a relação escola família ou vice versa?

Quantidade de alunos por turma somente do ensino fundamental 2018		
Anos	Nº de turmas	Quantidade de alunos
1º ano		
2º ano		
3º ano		
4º ano		
5º ano		
6º ano		
7º ano		
8º ano		
9º ano		

Quantidade de alunos por turma somente do ensino fundamental 2019		
Anos	Nº de turmas	Quantidade de alunos
1º ano		
2º ano		
3º ano		
4º ano		
5º ano		
6º ano		
7º ano		
8º ano		
9º ano		

- 3) Na sua opinião qual a função da escola? Qual sua visão/concepção de educação?
- 4) Quais dificuldades/facilidades para trabalhar na escola do campo? Que conhecimento tem sobre o debate a respeito da educação do campo? Como você analisa as proposições da pedagogia do movimento de educação do campo?

- 5) O que pensa a respeito da metodologia pedagogia da alternância ou alternância pedagógica? Considerações finais. Agradecimento

APÊNDICE VI – Roteiro de questões para entrevista com professores dos anos finais do ensino fundamental

a) Perfil profissional:

1. Nome: naturalidade? Onde reside? De que forma chega à escola? Tempo de serviço? Quantos anos atua em escola rural? Quanto tempo atua na escola desta comunidade? Em quantas escolas trabalha? Há quantos anos trabalha em escola do campo? Por que aceitou trabalhar em escola rural? Área de formação? Onde cursou? Tempo de formação? Disciplinas que trabalha? Atua na tua área de formação? Como se deu a escolha da profissão?

b) Olhar para o campo de trabalho:

2. Qual a faixa etária dos alunos que você trabalha? O que você pensa sobre estes estudantes com os quais trabalha?

3. Como se organiza o ensino na escola? Quais anos/séries leciona nos anos finais? Estão juntas ou separadas? Com quantas e quais turmas trabalha? Essas turmas estão organizadas no formato da seriação ou multisseriação? Qual sua opinião sobre a seriação e multisseriação nos anos finais do ensino fundamental? Você conhece outras experiências de ensino para territórios rurais?

c) Práticas e o currículo:

4. Que propostas/práticas de ensino adotas no desenvolvimento de suas disciplinas para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental

5. Na tua avaliação, essas práticas empregadas funcionam? Como avalia o resultado dessas práticas desenvolvidas? Como se efetiva a relação professor aluno? Como se definem os conteúdos escolares?

6. Como se concretiza a relação ensino e aprendizagem na sala de aula?

7. Na sua opinião, os recursos didáticos e pedagógicos que a escola dispõe são suficientes para o desenvolvimento das aulas? Explique.

8. Como é organizado o currículo? Como se planeja as aulas das disciplinas?

9. Como as práticas de saberes e conhecimentos dos estudantes do campo se manifestam dentro da escola? Como se trabalha a cultura do campo, no contexto escolar? A secretaria oferece formação continuada para os professores? Explique.

d) Participação

10. O que é participação para você? Como se dá a participação dos alunos na escola? E os pais participam da escola? Explique? Os professores recebem apoio das famílias? Explique

11. Como as famílias da localidade se organizam para reivindicar e participar das políticas públicas do campo?

12. O que a escola faz para atrair a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na escola? A escola se relaciona como os movimentos sociais organizados na comunidade? Como se realiza essa relação, escola e movimentos sociais?

13. Qual sua visão/concepção de educação?

14. Considerações finais. Agradecimento.

APÊNDICE VII – Roteiro para entrevista com pais

1. Nome: Naturalidade. Estudou até que série?
2. Quanto tempo mora, nesta comunidade? Em que trabalha? Possui terra? Como adquiriu? Quanto tempo trabalha nela? O que produz? Tem criação? Cite. Vive do seu trabalho ou tem outra fonte de renda? Quantos filhos tens? Quantos estudam nos anos finais do ensino fundamental? Quando e como surgiu a localidade? Quantos moradores moram no local?
3. O que você entende por participação? Você participa de alguma associação, ou outra organização social? Explique sua resposta. Quanto a escola, você participa das reuniões, eventos e outras atividades que envolva a comunidade escolar? Explique, De que forma se dá a relação da família com a escola?
4. Você sabe como se organiza o ensino na escola? Justifique.
5. Que conhecimentos são desenvolvidas com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental?
6. Costuma acompanhar as atividades escolares de seu filho trazidas para casa? Explique.
7. Que dificuldades enfrenta para manter os filhos na escola? O que pensa sobre a merenda e transporte escolar?
8. O que o seu filho aprende na escola, ajuda a compreender o modo de vida do camponês e a produção familiar? Explique.
9. O que significa a escola para você? O que espera da escola?
10. Quais são os maiores problemas da escola? Que solução você apresenta para estes problemas? Considerações finais.

APÊNDICE VIII – Roteiro para entrevista com os estudantes

1. Nome. Onde reside? Em que sua família trabalha? Que série/ano você estuda? Idade? Repetiu algum ano? Você gosta de estudar, ou estuda por que a família exige isso de você? O que você pensa sobre o ensino escolar? O que significa a escola para você? O que espera da escola?
2. Como se chama este modelo de adotado na escola? Quais anos/séries estão presentes na tua sala de aula? Por que a turma está assim organizada? O que você entende por participação?
3. Como se dá sua participação na escola? E a família, como eles participam da escola? Como se dá a relação entre alunos e professores da escola? Com se dá a relação entre alunos e professores da escola?
4. Quais dificuldades você enfrenta na escola? Quais disciplinas de sua preferência? Quais menos se identifica?
5. Na sua opinião os recursos didáticos e pedagógicos que a escola dispõe são suficientes para o desenvolvimento das aulas? Explique.
6. Quais conhecimentos tens sobre o trabalho de tua família? Sobre tua comunidade? Que conhecimentos você gostaria que a escola trabalhasse? Os conhecimentos da cultura do campo são estudados na escola? Explique.
7. Como os pais ajudam nas atividades extraclasse?
8. Você pensa em sair de sua localidade para estudar em outro lugar? Por quê? Qual o seu maior sonho?

Transporte escolar e merenda

1. Você utiliza algum tipo de transporte para chegar à escola? Qual? Em quanto tempo faz o trajeto de casa para à escola ou vice-versa? Fale sobre a merenda escolar.
2. Considerações. Agradecimento.

APÊNDICE IX – Roteiro de questões para os movimentos sociais do campo

1. Qual movimento social você participa? Quando surgiu e qual o objetivo deste movimento?
2. Relate a história deste movimento e como ele tem ou não contribuído com a escola desta comunidade.
3. Vocês realizam alguma formação para os participantes desta instituição? Como se dá a organização dessa formação? Quais os temas mais debatidos? Na sua opinião, a educação só acontece na escola? Explique.
4. Há diálogo entre escola e os movimentos sociais a respeito dessas questões da produção e de outras questões de interesse da agricultura familiar?
5. Quais são as maiores dificuldades que vocês observam que a escola enfrenta hoje? A escola está inserindo o conhecimento dos agricultores no ensino de sala de aula?
6. Os agricultores locais fornecem produtos para a merenda escolar? Explique. Considerações finais de vocês.

APÊNDICE X – Roteiro para entrevista para representação da secretaria de educação

Nome: Formação; Tempo de formação; Quanto tempo trabalha na gestão; concursado ou temporário.

1. Em que se fundamentam atualmente as propostas de educação do município? Como essas propostas foram construídas? Qual a concepção de educação foi assumida por esta gestão? Como foram definidas as propostas para a educação do campo?
2. Como tem se organizado o ensino para os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais? Explique como está regulamentada a organização de ensino? Como você avalia esta forma de organização de ensino?
3. Como são definidos os conteúdos a serem estudados nas escolas do campo que vivenciam a experiência de polo?
4. Qual a diferença existe entre a ideia de Polo e o sistema modular de ensino rural? Que experiências de educação presentes no contexto da educação do campo do município você considera inovadora?
5. Que tipo de atendimento a Secretaria de Educação promove junto às escolas do campo?
6. O calendário escolar destinado às escolas do campo está organizado conforme a LDBEN, que garante um calendário próprio para este público? Explique.
7. Existe formação específica para professores do campo? O salário do educador do campo é diferenciado? Por quê? Que gratificações são atribuídas na remuneração dos docentes do campo? Existem professores temporários? Explique. Existem diferenças de remuneração entre o professor contratado e o professor concursado? Por quê?
8. Na sua opinião, é possível trabalhar uma educação de qualidade em escolas do campo sem recursos didáticos e pedagógicos necessários?
9. Como se traçam a oferta da merenda escolar? Como a agricultura familiar tem participado da oferta da merenda escolar.
10. As escolas de territórios rurais se utilizam de transporte escolar? Que tipo de transporte escolar é frequentemente utilizado? O transporte tem capacidade para quantos passageiros? Todos os transportes possuem acesso para embarque e desembarque dos alunos?
11. Existem equipamentos de segurança e primeiros socorros? Os condutores possuem documentos legais que garantem a condução do veículo? Que tipo de formação/orientação a secretaria realiza com os condutores de transporte escolar para lidar com este público-alvo? **Se for embarcação indagar** se a embarcação possui Arqueação da Capitania dos Portos e o condutor possui habilitação?

12. Que conhecimentos a Secretaria de Educação tem acumulado/acompanhado sobre o debate nacional de luta por educação do campo?

13. O que você compreende sobre pedagogia da alternância? O que impede/dificulta a rede de ensino municipal desenvolver a metodologia pedagogia da alternância ou alternância pedagógica em escolas do campo?

APÊNDICE XI – Roteiro de questões para merendeira

1. Nome, Escolaridade, Contrata ou concursada, tempo de serviço.
2. Quando e como surgiu a comunidade? O que produzem os moradores? Que outras políticas públicas (posto de saúde, energia, água, estrada etc.) existem nesta comunidade?
3. Em relação à escola, quando e como surgiu na localidade? Nome da escola: Quem deu este nome? Por quê?
4. Que tipo de merenda é oferecida na escola? Qual a preferência dos alunos? O cardápio é igual ou diferente da cidade? Explique. Há segurança na manipulação dos alimentos? Explique.
5. A merenda escolar tem acompanhamento e orientação nutricional? Explique.
6. Algum produto da merenda escolar desta escola provém da agricultura familiar? Explique. Tens conhecimento se agricultores desta comunidade fornecem alimentos para merenda escolar do município? Explique.
7. Como a escola pode interagir com os agricultores para essa participação? O que poderia ser feito para melhoria da merenda escolar?
8. Considerações e agradecimento

APÊNDICE XII – Roteiro de questões para o condutor do transporte escolar

1. Qual é o transporte escolar que você utiliza?
2. Há quantos anos você trabalha como condutor fluvial? Em quantas escolas você já trabalhou?
3. De quem é o transporte que você conduz? O que ele oferece para o aluno? O aluno vem em pé ou sentado? Tem o kit dos primeiros socorros?
4. O transporte tem capacidade para carregar quantos passageiros? Todos eles têm acesso para embarque e desembarque?
5. Quantas horas de viagem tem o aluno mais longe? E quantas horas tem o mais próximo?
6. Os condutores possuem documentos legais que garantem a condução do veículo?
7. Que tipo de formação, orientação a Secretaria de Educação realiza com os condutores de transporte escolar? Quais são os direitos dos alunos numa embarcação?