



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**DIOGO DOS SANTOS VIEIRA**

**SABERES SOCIOCULTURAIS, ESCOLA E COMUNIDADE NA VÁRZEA  
AMAZÔNICA: ETNOGRAFIA DE UMA ESCOLA EM CURICACA-PARÁ**

**Santarém-PA  
2024**

**DIOGO DOS SANTOS VIEIRA**

**SABERES SOCIOCULTURAIS, ESCOLA E COMUNIDADE NA VÁRZEA  
AMAZÔNICA: ETNOGRAFIA DE UMA ESCOLA EM CURICACA-PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Ciências da Sociedade da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Miguel Aparicio Suárez.

**Linha de pesquisa 1:** Sociedades amazônicas, sistemas culturais e sociabilidades.

**Santarém-PA  
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ao duodécimo dia do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14h30, no campus Tapajós sala 345-B BMT-II, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado de **DIOGO DOS SANTOS VIEIRA**. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. Diego Marinho de Gois, UFOPA, examinador interno, Dr. Zair Henrique Santos, UFOPA, examinador externo, Dra. Maria das Graças da Silva, UEPA, examinadora externa, Solange Helena Ximenes Rocha, UFOPA, suplente e Miguel Aparicio Suárez, UFOPA, orientador. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do orientador, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou de imediato ao mestrando para que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada “Saberes socioculturais, escola e comunidade na várzea amazônica: etnografia de uma escola em Curicaca, Pará”, marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o Prof. Miguel Aparicio Suárez, presidente, passou a palavra aos examinadores, para arguirem o candidato. Após as considerações sobre o trabalho em julgamento, foi APROVADO o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser concluída no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora, sob pena de o candidato não obter o título se não cumprir as exigências acima. Para efeito legal segue a presente ata assinada pelo professor orientador, pelos professores avaliadores e pelo mestrando.

Prof. Dr. Miguel Aparicio Suárez (orientador)



Documento assinado digitalmente

MIGUEL APARICIO SUAREZ

Data: 17/09/2024 17:24:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

DIEGO MARINHO DE GOIS

Data: 18/09/2024 11:15:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diego Marinho de Gois, UFOPA



Documento assinado digitalmente

ZAIR HENRIQUE SANTOS

Data: 18/09/2024 10:29:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Zair Henrique Santos, UFOPA



Documento assinado digitalmente

MARIA DAS GRACAS DA SILVA

Data: 17/09/2024 09:42:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa

JEPA



Documento assinado digitalmente

DIOGO DOS SANTOS VIEIRA

Data: 17/09/2024 17:02:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Diogo dos Santos Vieira – mestrando

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- V658s    Vieira, Diogo dos Santos  
          Saberes socioculturais, escola e comunidade na várzea amazônica: etnografia de uma escola em Curicaca - Pará./ Diogo dos Santos Vieira. - Santarém, 2024.  
          199 p. : il.  
          Inclui bibliografias.
- Orientador: Miguel Aparicio Suarez.  
          Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade.
1. Saberes Socioculturais. 2. Escola. 3. Comunidades Tradicionais. 4. Curicaca. I. Suarez, Miguel Aparício, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.19098115

Dedico essa dissertação ao meus Pais (Benedito e Regina), por me ensinarem a viver;

As minhas maiores inspirações: Tia e Avô (Mariele e Carolina), por serem tão especiais na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Ser grato é forma mais singela de demonstrar afeto para pessoas, seres e Deuses que foram imprescindíveis para efetivação desta dissertação, a seguir menciono elas:

Ao pai celestial pelo dom da vida, por ter me dado a oportunidade de viver para concluir esse tão almejado sonho, muito obrigado meu Deus por estar sempre intercedendo por mim com a proteção divina dos seus santos anjos.

Ao meu querido pai Benedito Coelho Vieira e minha amada mãe Regina Célia Bernardo dos Santos, pela vida simples e feliz que me propuseram, pela educação e por todo amor que sempre tive, dedico esse trabalho a vocês.

Aos meus queridos irmãos, onde tenho estimado carinho e admiração por cada um de vocês, cada um é uma parte de mim.

Ao orientador amigo, professor Dr. Miguel Aparicio Suarez, por ter me escolhido sem conhecimentos prévios, pela confiança e por ter me conduzido pacientemente com suas orientações e sugestões durante todo percurso de pesquisa. Pessoa essa que aprendi a admirar, homem humilde, sábio e sereno.

Ao grande amigo querido professor Dr. Rubens Elias da Silva, que na universidade me convidou para participar de seu projeto de extensão NUPEAM, suas conversas, brincadeiras e conselhos foram imprescindíveis para meu amadurecimento acadêmico.

As Minhas princesas Carolina de Melo Vieira, Mariele de Melo Vieira, Dalva Coelho Viera Sá e Fernanda Coelho de Melo, avó e tias, e tio amigo Jardson Luiz, minha segunda família, onde todos esses anos convivi, no qual tenho estimado carinho e gratidão. Obrigado por tudo!

A todos os meus familiares que de uma certa forma me ajudaram, incentivando e encorajando para que a conclusão deste trabalho fosse possível.

A querida amiga Maria das Graças dos Santos Lima, pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos moradores da comunidade Curicaca e corpo docente da escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, em especial, meus antigos professores:

Elinaldo Rodrigues, Aldenir Lopes, Ruynery Neves, Eliane Melo, Judite Oliveira, Genilce Pinheiro e Miranilda Mota, por terem aceitado em contribuir na pesquisa, sem vocês esse trabalho não seria possível, serei eternamente grato a cada um de vocês.

Aos Membros da banca professores(as) Dr<sup>a</sup> Solange Ximenes, Dr. Zair Henrique Santos, Dr. Diego Gois e Dr<sup>a</sup> Maria das Graças por terem aceitado participar da banca de defesa, suas contribuições e críticas construtivas foram primordiais para a finalização desta dissertação.

Ao amigo da vida e do mestrado, professor Luciandro Tássio, pelo apoio e a amizade de sempre.

Aos meus amigos da turma de mestrado 2022, em especial as amigas Janecy e Edna, meninas vocês foram incríveis sendo amigas e companheiras, durante o percurso de mestrado dividimos aflições, mas tivemos grandes momentos de amizade que levarei para a vida. Obrigado!

Aos professores do programa de pós-graduação ciências da sociedade PPGCS, em especial aos professores, Juarez Galvão, Edna Galvão, Jarsen Guimarães, Edilan Quaresma, Abner Vilhena, Bruno Paracampo e Luciana Carvalho.

A CAPES pelo consentimento da bolsa durante o período de mestrado.

A Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, pela oportunidade de ingressar no mestrado.

Enfim, a todos e todas, Gratidão!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são os pássaros em voo.

*Rubens Alves*

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação visou investigar como os saberes socioculturais emergem no âmbito de uma escola rural/ribeirinha situada na comunidade de Curicaca zona rural no município de Alenquer-Pará. Os saberes socioculturais são conjuntos de conhecimentos que estão materializados no cotidiano dos povos tradicionais, sendo evidenciados nas práticas de trabalho e manejo, na cultura, na religião, no lazer, entre outros, sendo fundamental para o fortalecimento da identidade dos povos tradicionais principalmente de quem vive no campo. O objetivo geral se sustentou em analisar como se processa a relação intergeracional dos saberes socioculturais relacionados na prática cultural em uma comunidade rural ribeirinha no município de Alenquer-Pará, observando como esses saberes são elucidados no ambiente da escola local. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa descritiva com enfoque na pesquisa etnográfica acompanhado de questionário, fotografias, documentos, relatos e conversas informais, no qual foram realizados em dois momentos: a) comunidade mapeando como os saberes socioculturais estão constituídos e valorizados na realidade dos comunitários; b) escola verificando como os saberes socioculturais são fundamentados no ambiente educacional. Os resultados evidenciaram que os saberes socioculturais estão presentes de forma significativa na realidade dos comunitários e são repassados através de gerações; na escola identificou-se que os saberes socioculturais estão materializados nos eventos escolares, projetos escolares e na práticas pedagógicas de alguns professores da instituição, apesar do currículo escolar não agregar este conhecimento na realidade dos educandos; nesse contexto, se problematiza neste estudo uma escola que agregue tanto os saberes socioculturais quanto os saberes globais.

**Palavras-chaves:** Saberes Socioculturais; Escola; Comunidades Tradicionais, Curicaca.

## ABSTRACT

The research presented in this dissertation aimed to investigate how sociocultural knowledge emerges within the scope of a rural/riverside school located in the rural community of Curicaca in the municipality of Alenquer-Pará. Sociocultural knowledge is a set of knowledge that is materialized in the daily lives of traditional people, being evidenced in work and management practices, culture, religion, and leisure, among others, especially those who live in the countryside. The general objective was to analyze how the intergenerational relationship of sociocultural knowledge related to cultural practice is processed in a rural riverside community in the municipality of Alenquer-Pará, observing how these elucidations are local. This is a study with a qualitative descriptive approach focusing on ethnographic research accompanied by questionnaires, photography, documents, reports and conversation circles, in which they were carried out in two moments: a) community mapping to determine how sociocultural knowledge is constituted and valued in the reality of the community; b) school verification of how sociocultural knowledge is based on the educational environment. The results showed that sociocultural knowledge is significantly present in the reality of community members and is passed on through generations. At school, it was identified that sociocultural knowledge is materialized in school events, school projects and the pedagogical practices of some teachers at the institution, despite the school curriculum not adding value. In this context, this study problematizes a school that brings together both sociocultural knowledge and global knowledge.

**Keywords:** Sociocultural Knowledge; School; Traditional Communities, Curicaca.

## LISTAS DE QUADROS

Tabela 1: Relações de dissertações e teses-----	31
Tabela 2: Panorama de turmas no período de 2024-----	143
Tabela 3: Relação de funcionários de acordo com sua função-----	144
Tabela 4: Perfil dos professores-----	162

## LISTAS DE MAPAS

Mapa 1- Localização da comunidade de Curicaca-----121

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Processo do desenvolvimento da Pesquisa-----	41
Ilustração 2 – Economia no Brasil em 1930-----	47
Ilustração 3 - Processo do Governo de Getúlio Vargas-----	48
Ilustração 4 – Mapa marcha para oeste -----	57
Ilustração 5 - Mapa da Amazônia internacional-----	102
Ilustração 6 - Escola na várzea no período da cheia-----	107
Ilustração 7 - Amazônia Legal-----	110
Ilustração 8 - Pássaro Curicaca-----	123
Ilustração 9 - Vista de frente da comunidade no período da seca -----	125
Ilustração 10 - Vista de frente da comunidade no período da cheia-----	125
Ilustração 11 - Praça Sagrado Coração de Jesus-----	132
Ilustração 12 - Igrejas constituídas na comunidade Curicaca-----	132
Ilustração 13 - Plantação de maniva madura-----	134
Ilustração 14 - Comunitários descascando mandioca-----	135
Ilustração 15 - Comunitário torrando farinha de mandioca-----	136
Ilustração 16 - Pescadores no lago Curicaca-----	138
Ilustração 17- Gapunga personalizada-----	140
Ilustração 18 - Vista do interior da escola-----	144
Ilustração 19 - Vista de frente da escola-----	145
Ilustração 20-Portal do Sistema Gênesis-----	147
Ilustração 21 - Síntese dos saberes socioculturais no ambiente escolar-----	152
Ilustração 22 - Apresentação festa de São Francisco de Assis-----	155
Ilustração 23 - Alunas demonstrando economia local-----	156
Ilustração 24 - Alunos representado culinária e frutas local-----	157
Ilustração 25 - Alunos representado os clubes de futebol-----	158
Ilustração 26 - Realização do sarau cultural-----	160
Ilustração 27- Apresentação das danças culturais-----	161
Ilustração 28 - Capa do livro Mais Cultura-----	163
Ilustração 29 - Sumário do livro Mais Cultura-----	163

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES Superior	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEULS/ULBRA	Centro Universitário Luterano de Santarém
CRUTAC Comunitária	Centro rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	Pará
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura
PRODAC	Programa Diversificado de Ação Comunitária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONASEC	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultural e Desporto
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO</b> .....	18
1.2 Motivação e relação com o local de pesquisa .....	27
1.3 O caminho metodológico da pesquisa .....	31
1.4 A canoa e o canoeiro, estruturação da dissertação .....	41
<b>2. HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL</b> .....	46
2.1 O advento do ruralismo pedagógico .....	50
2.2 O ruralismo pedagógico no Estado Novo .....	55
2.3 Educação Rural no período de 1945 a 1963: Da redemocratização à ditadura militar .....	61
2.4 Educação Rural – Início dos Anos 1960 .....	64
2.5 O MEB – Movimento de Educação de Base como emancipação de transformação .....	67
2.6 Educação rural no período de 1970 a 1980 .....	72
2.7 O fim da ditadura e a redemocratização do país .....	74
<b>3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO</b> .....	78
3.1 Diferença do rural para o campo .....	78
3.2 Onde tudo começou .....	80
3.3 I ENERA Encontro Nacional da Educação a Reforma Agrária 1998 .....	84
3.4 I Conferência Nacional da Educação do Campo 1988 .....	85
3.5 PORTARIA 10/98 Programa Nacional da Reforma Agrária PRONERA 1998 86	
<b>Resolução CNE/01 – 2002 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	88
3.6 II segunda Conferência por uma educação do campo - 2004 .....	89
3.7 Programa de Apoio a Formação Superior licenciatura em educação do campo - PROCAMPO 2007 .....	91
3.8 O Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO 2011 .....	95
3.9 Entre lutas e conquistas: a resiliências do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra .....	99
<b>4. EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA, DESAFIOS NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA</b> .....	102
4.1 Desafios da educação como direito aos povos da Amazônia .....	102
4.2 Desafio de currículo que impere a diversidade e os saberes socioculturais	109
<b>5. ETNOGRAFIA DA COMUNIDADE DE CURICACA</b> .....	120
5.1 O lócus da pesquisa: uma comunidade de cultura e saberes .....	124
5.2 A comunidade e o surgimento territorial .....	128

<b>5.3 A religião na comunidade .....</b>	<b>132</b>
<b>5.4 O trabalho e economia na comunidade .....</b>	<b>134</b>
<b>5.5 A pesca na Comunidade .....</b>	<b>138</b>
<b>6. SABERES SOCIOCULTURAIS E CULTURA NA ESCOLA: ETNOGRAFIA DO AMBIENTE EDUCACIONAL .....</b>	<b>143</b>
<b>6.1 Breve histórico do processo educacional na comunidade de Curicaca.....</b>	<b>143</b>
<b>6.2 O surgimento de uma nova escola .....</b>	<b>145</b>
<b>6.3 Etnografia da realidade escolar .....</b>	<b>147</b>
<b>6.4 A presença dos saberes socioculturais no ambiente educacional .....</b>	<b>153</b>
6.4.1 A presença dos saberes socioculturais e a cultura nos eventos escolares .....	157
6.4.2 Sarau cultural como representações culturais .....	161
6.4.3 O Programa Mais Cultura .....	164
6.4.4 Diálogo com os docentes sobre saberes socioculturais no ambiente escolar ..	167
<b>7. TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
APÊNDICE .....	188
ANEXOS .....	195

## 1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Tentativas de compreender como os saberes socioculturais e a cultura local de uma comunidade rural/ribeirinha emergem no âmbito de uma escola na Amazônia paraense, é um dos principais objetivos deste estudo. Além de dinamizar a escola do campo com um espaço de outros saberes e contextos, espaço esse que, não esteja direcionado apenas ao saber contextualizado da educação formal, mas que os saberes socioculturais e a cultura local sejam implementados nesse ambiente significativo, uma vez que esses saberes estão imbricados na identidade dos educandos.

Nesse paradigma, Ferreira e Souza (2020), sintetizam que o currículo escolar da escola do campo deve ser pensado com a cultura e a diversidade local, sócio-histórica para ser diferenciada e significativa, relacionando com os saberes locais e a realidade do discente, “para isso, desvelar um currículo que possibilite compreender os alunos da escola do campo, propondo a eles que vivenciem rotinas diversificadas, coerentes com a realidade locais” (FERREIRA; SOUZA, 2020, p. 33).

No dizer de Vasconcelos e Albarado (2022), os saberes socioculturais são ecologia dos saberes, no qual estão dialogados na realidade dos ribeirinhos, assim essa ecologia de saberes retrata importantes contribuições para um currículo de educação do campo, no qual, o currículo deve ser construído entre o diálogo, tanto com a ciência moderna quanto o conhecimento produzido pelos povos da Amazônia.

Essa linha de pensamento corrobora com os estudos de Young (2007), sociólogo britânico ao problematizar currículo, enfatiza que o currículo escolar deve ser pensado levando em consonância a experiência que o educando leva de casa, sua cultura, seus saberes comunitários, contudo a escola deve considerar o conhecimento poderoso, pois o conhecimento local nunca poderá ser a base do currículo escolar, “[...] o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo” (YOUNG, 2007, p.1299).

A Amazônia brasileira é conhecida por sua imensa biodiversidade, incluindo uma grande variedade de espécies vegetais e animais, e uma rica diversidade cultural, na qual habitam em diferentes territórios sendo rural e urbano, entretanto, apesar de toda sua diversidade, a mesma enfrenta inúmeros desafios voltados ao interesses políticos e mercantilistas, incluindo: desmatamento, a expansão do agronegócio, a mineração ilegal, conflitos de terra, sendo assim, todos esses fatores agravam as populações tradicionais do mesmo modo, a Amazônia “[...] apresenta uma baixa qualidade de vida, confirmada pelos indicadores sociais e econômicos, marcada por conflitos sociais, interesses políticos, uso predatório dos recursos naturais, presença quase que inexistente do Estado [...]” (SOUSA; COLARES, 2022, p. 2).

Apesar de todas essas defasagens, as comunidades tradicionais permanecem com seus saberes socioculturais e a cultura, sendo primordial nas suas relações familiares e sociabilidades na qual estão relacionados ao trabalho, lazer, religião, cultura, dança, culinária, etc., ou seja, na sua forma de viver. Nesse prisma, “[...] mesmo com toda depredação da natureza e epistemicídio cultura, coletivos amazônicos fazem resistência. E, assim, ainda se encontra nas Amazônias, a possibilidade de outras formas de viver e estar no mundo” (CAMARGO; HAGE; GOMES; FIGUEIREDO, 2022, p. 247).

As dimensões culturais são consideradas saberes potentes e necessários, a serem enfatizados no âmbito da escola do campo, para assim enaltecer a permanência da cultura e identidade.

Nesse paradigma, os saberes socioculturais, referem-se ao conjunto de conhecimentos, práticas sustentáveis, crenças, tradições e valores compartilhados por uma comunidade ou grupo social. Esses saberes são transmitidos de geração em geração e desempenham um papel fundamental na construção da identidade coletiva, na organização social e no modo de vida das pessoas que estão presentes nas comunidades rurais ribeirinhas na Amazônia.

Vale ressaltar que, o conceito de saberes socioculturais é reproduzido por outras definições encontrados na literatura, como, por exemplo: saberes culturais.

Ferreira e Sousa (2020, p. 36), deduzem que para as comunidades tradicionais “os saberes culturais ao longo do tempo significam modos de vida, formas de vivências com o natural e são manifestados pela comunicação verbal,

pela atividade do trabalho, pelo vínculo com o lugar, sendo atribuídos às práticas de famílias, uma forma de socialização e interação entre pessoas e natureza.” Nesse paradigma, esses saberes estão constituídos nas relações de compadrios, configurados na própria vivência cotidiana dos moradores locais.

Nos estudos de Oliveira e Santos (2007) trazem contribuições satisfatórias mediante pesquisas bibliográficas sobre a temática saberes culturais, ao realizar estudos através da cartografia, as autoras mapeiam inúmeras dimensões de saberes culturais na Amazônia, tais como no “(a) vocabulário; (b) medicina popular; (c) culinária; (d) lendas e mitos; (e) religiosidade popular; (f) músicas e (g) a fauna e a flora, que representam traços subjetivos da história e da vida social das comunidades amazônicas envolvidas (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 4). Assim, as autoras concluem que a cultura amazônica e os saberes culturais, estão presentes na vida e ambiente comunitário por meio de inúmeras formas das dimensões culturais no contexto amazônico.

A exemplo disso, Cândia e Araújo (2016) contribuem numa perspectiva multicultural, por estudos com rezadores de almas, ritual religioso em Oriximiná-Pará, práticas culturais que acontecem na semana santa. Nessa perspectiva, a preocupação dos autores é evidenciar como os Rezadores de Almas de Oriximiná expressa sua preocupação com a manutenção dos saberes e de suas práticas culturais naquele contexto, e qual a importância atribuída por eles à escola para a preservação desse ritual? por ser um ritual que faz parte da cultura dos povos oriximinaenses. Através deste estudo, os autores corroboram que o ritual religioso rezadores de alma, continuam invisibilizado no ambiente educativo, pelo fato de permanecer o modelo hegemônico no ambiente escolar. Nesse paradigma, essa realidade é identificada em muitas comunidades rurais, principalmente nas escolas do campo, no qual a educação hegemônica se enaltece neste ambiente.

Com base nas explicitações anteriores, foi possível entender que os saberes socioculturais estão presente em diferentes contextos na realidade e diversidades dos povos da Amazônia, sendo fundamental a ser expresso em novos estudos.

É nessa perspectiva que este trabalho se alicerça, verificando como os saberes socioculturais da comunidade Curicaca são contextualizados no

ambiente escolar, compreendendo que, esses saberes têm importantes contribuições na valorização de pertencimento e identidade do discente, e sobretudo, trazendo apontamentos de uma escola que contribua para percepção crítica do educando.

Nesse entendimento, Freire (2018), argumenta que a apropriada educação, deve promover e capacitar as pessoas a pensarem criticamente sobre o mundo em que vivem, a compreenderem suas relações de poder e a agirem de forma consciente e solidária para mudar as estruturas injustas e opressivas da sociedade.

A Lei 9394/1996 LDB, no seu artigo 23, parágrafo 2º “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil,1996).

Ainda nessa ótica, no Art. 28, reitera esse reconhecimento, bem como oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras;
  - II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- (BRASIL,1996).

Nessa conjuntura, por mais que se tenha documentos formativos que orientem esses processos de adaptação da cultura das comunidades rurais no currículo escolar, nota-se que ainda seguem diretrizes nacionais ou estaduais, na qual deixa pouco espaço para a inclusão de saberes socioculturais específicos das comunidades rurais. Isso pode resultar na marginalização ou até mesmo na exclusão desses conhecimentos na realidade.

É preciso recapitular que ao promover para a sociedade brasileira o modelo de escola para todos como está estabelecido na constituição de 1988, a lei das diretrizes bases da educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), a dimensão de educação para a sociedade brasileira não supriu as necessidades em sua totalidade, pode-se inferir que, durante o percurso histórico a escola foi pensada para suprir aos anseios da elite dominante, com proposições de qualificar indivíduos para resolverem os problemas sociais.

Em suma, como explicitado historicamente tanto o modelo de educação quanto as escolas foram criadas em delineio de interesses inicialmente no início da década de 1920-1950 com a propagação da ideias da escola nova, voltado aos interesses políticos e econômicos, na qual se tornou-se mais intenso na ditadura militar que persistiu durante 20 anos (1964-1985), nesse contexto, os projetos de educação naquele período estavam elencados com o projeto de desenvolvimento do país.

Nas primeiras décadas deste século, políticos e educadores liberais trouxeram ideias novas para a educação no país. Entre outras coisas eles começaram a falar de uma escola mais dirigida à vida de todo dia e mais estendida a todas as pessoas, ricas ou pobres. A "luta pela democratização do ensino" resultou na escola pública. Resultou no reconhecimento político do direito de estudar para todas as pessoas, através de escolas gratuitas, de ensino leigo, oferecido pelo governo (BRANDÃO, 1998, p. 87-88).

Nessa conjuntura, as propostas educacionais como emancipação para todos, foram pensadas tardiamente, e por serem articuladas como projeto de desenvolvimento a partir dos anos 1990, as escolas não foram organizadas com a realidade condizente ao local, sobretudo as escolas do campo.

É possível entender, evidentemente, que a escola posta pelo estado não acrescenta em sua totalidade, pois pouco fundamenta os saberes socioculturais e a cultura local das comunidades rurais, uma vez, que tais saberes estão multifacetados na própria realidade cotidiana dos alunos que vivem nas comunidades, nesta perspectiva, os próprios saberes comunitários ficam silenciados, sendo omitido por existir outro saber da cultura moderna para ser contextualizado.

Assim, se prevalece nas escolas postas pelo estado, projetos de escola que introduz os conhecimentos da cultura dominante, depositando informações e atividades que não permite o aluno ter um pensamento crítico sobre a própria realidade; com bem lembrado Freire (2018) em pedagogia do

oprimido, não se têm uma educação que articule cultura do indivíduo, que faça tecer reflexões críticas sobre sua concretude.

Refletindo sobre essa perspectiva, a dialética vem explicando historicamente em sua análise profunda e com a compreensão das contradições nas lutas de classes. Neste ensejo, a décadas a educação vem sendo condicionada às relações humanas com intuito de influenciá-las, consecutivamente moldando uma parcela de classes populares a aceitação passiva e submissão, no qual essas influências serão expressas nos capítulos posteriores.

De acordo com Pires (1997, p. 85-86) para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem.

Estudos na área da educação na concepção do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, buscam evidenciar como a educação impacta as relações de produção e a luta de classes, e como pode ser usada como instrumento de mudança social, sendo assim, “[...] o materialismo histórico-dialético funda-se em categorias que são expressão das próprias relações sociais e, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação” (VENDRAMINI, 2009, p. 1).

Assim, são perceptíveis, uma conjuntura de negações para classes populares brasileiras, sobretudo a necessidades de políticas públicas prometidas, e não foram cumpridas.

É perceptível que a educação está configurada nos interesses de uma sociedade hegemônica, no qual, as relevâncias são voltadas para implementar e oprimir, oferecendo no contexto educacional com um suporte curricular para formar pessoas para resolver os problemas sociais.

Assim, são moldadas por considerações econômicas, incluindo objetivos de desenvolvimento econômico nacional, bem como, a necessidades do mercado de trabalho, exemplo disso, programas de educação profissional e técnica podem ser desenvolvidos em resposta às demandas do mercado de trabalho por trabalhadores qualificados em determinados setores.

Nesse paradigma Freire (2018), insinua esse processo como invasão cultural, seria que educação está relacionada ao modelo tradicional de ensino, que tende a impor conhecimentos pré-estabelecidos aos estudantes, desconsiderando suas experiências e os contextos culturais, uma vez que essa, atribui uma visão de mundo dominante, na generalidade alienante e opressora, assim “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos indivíduos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade” (FREIRE, 2018, p. 205).

Essa ação está impregnada de forma visível nas escolas, a educação está moldada a este modelo, na qual o aluno recebe o conhecimento passivo, uma vez que, o conteúdo estabelecido pelo currículo da escola e espelhado nos problemas sociais, valorizando os projetos capitalistas.

Freire (2018), nos apresenta dois modelos de educação: educação bancária, modelo mercantilista que consiste no docente como domínio total sobre o discente, requer que o aluno aprenda para passar por séries sem sequer questionar sobre o contexto que ele está inserido, esta seria a visão falsa de perceber à cultura dominante que não engloba a sua totalidade. Outro modelo é a educação problematizadora, nessa além do conhecimento do mundo científico, ela problematiza o contexto da realidade do educando, nos valores, na cultura, família, religiosidade, bem como, nos próprios saberes da comunidade local. Neste contexto, a educação do campo proporciona uma educação que respeite e valorize a cultura, experiência e as condições de vida dos moradores da área rural, uma vez que ela valoriza os saberes locais e tradicionais das comunidades rurais, perfilhando sua importância na edificação do conhecimento e na preservação da identidade cultural.

Ao trazer o contexto de educação rural e educação do campo é comparar as possíveis implicações, uma vez que a educação rural está alinhada com concepção bancária, contudo a educação do campo contrariamente à concepção bancária, nesse sentido a educação do campo reconhece a importância dos saberes locais e a produtividade dos povos campo, promovendo diálogos constante entre a teoria e a prática, bem como, conectando o conhecimento acadêmico com a realidade vivida pelos alunos no campo. Nesse aspecto, práticas como essa, agenciam a tornar a educação mais relevante e

significativa, abastecendo aos alunos as ferramentas necessárias para compreender e transformar sua própria realidade.

No Brasil historicamente, é perceptível como os paradigmas educacionais foram utilizadas metodicamente para favorecer o processo econômico do país, colocando assim, o camponês como principal força do andamento do progresso capitalista, como exemplo tem-se a revolução verde<sup>1</sup> que ainda reiterou o aceleração da produção nas décadas de 1960 e 1970.

Por isso, problematizar a educação, é lembrar que a cultura deveria ser acrescentada nos elementos da própria escola, sendo ela escolar e não escolar, uma vez que “existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (BRANDÃO, 1988, p. 9-10).

Essa reflexão de Brandão, nos leva a compreender que a educação é uma temática que está em diferentes contextos, nas formas, nas experiências, nas culturas, de fato, não se limita apenas a proposta de educação com os saberes sistematizado no qual o docente em sala de aula propaga sua inserção na aprendizagem dos alunos, deduzindo como único saber produtivo. Mas está conjuntamente nos saberes socioculturais, bem como fazendo parte da realidade dos educandos.

Nessa conjuntura, as propostas de educação ofertada para as comunidades rurais, são articuladas nacionalmente, no qual, muitas das vezes, os saberes socioculturais e as experiências que orientam a realidade dos comunitários ficam negligenciadas. Sendo assim, a proposta de educação dominante hegemônica, domina todo o processo de ensino nas escolas do campo. Nesse viés, essa problemática é evidenciada por Brandão (1988) ao citar Freire, de como a educação hegemônica é disseminada nas escolas.

Ao fazer a crítica da educação capitalista, que ora chamou também de "educação bancária", ora de "educação do opressor", ele sempre quis desarmá-la da ideia de que ela é maior do que o homem. De que as pessoas são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma

---

<sup>1</sup> A Revolução Verde consistiu na modernização da agricultura em escala global, efetivada por meio da incorporação de inovações tecnológicas na produção. Teve como base as sementes geneticamente modificadas, os maquinários agrícolas e os insumos químicos, como fertilizantes e agrotóxicos. Acesso 17.09.2024 disponível em > <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-revolucao-verde.htm#:~:text=A%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Verde%20consistiu%20na,qu%C3%ADmicos%20C%20como%20fertilizantes%20e%20agrot%C3%B3xicos.>

invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo as suas vidas (BRANDÃO, 1988, p. 99-100).

Como mencionado, na educação da classe dominante, pouco inclui os aspectos culturais da própria comunidade no seu roteiro curricular, de fato é utilizada de forma superficial e genérica, no que pouco se correlaciona com seus saberes. Nessa perspectiva, é necessário apresentar propostas pedagógicas que agreguem e dialoguem com o cotidiano dos alunos, propiciando reflexão acerca de sua realidade, para que assim haja a educação problematizadora e trocas de conhecimentos entre professor e aluno, aluno e professor.

É necessário confrontar a realidade de educação sistematizada e propor um processo de educação com os temas geradores como implementa Freire (2018), que a construção do conhecimento de mundo se alicerça no diálogo entre o saber popular (saber comunitário) cuja esse está estabelecido no cotidiano do sujeito, na cultura local, e o saber sistematizado (saber científico), esse que está posto pela elite dominante, para que assim o conhecimento dos alunos sejam expandidos criticamente com níveis de conhecimentos fundamentada conscientemente, ou seja, não constitui a homogeneização ou absorção de culturas mais dominantes sobre as culturas menos dominantes, mas sim um processo de encontro e interação entre diferentes culturas, no qual ocorre uma troca de saberes e uma construção coletiva de novos significados.

Sob esse ensejo, este trabalho tem o desígnio de contribuir sobre uma reflexão crítica, que no meu ver, até hoje debatemos, sobre saberes socioculturais, escola e educação, inclusive, proferir que, apesar das conquistas, esses saberes continuam sendo negligenciados, devido ao saber da cultura moderna (hegemônica) se prevalecer no âmbito da escola do campo.

## 1.2 Motivação e relação com o local de pesquisa

Pensar nos caminhos que me instigaram a realizar esta pesquisa, a compreender como saberes socioculturais emergem no ambiente escolar, faz-me viajar no passado de infância vivida em comunidade rural ribeirinha, filho de agricultores, vivi toda minha infância no sítio do “interior” conforme é conhecido na Amazônia paraense. Nesse período, nos sustentamos da pecuária “criação de gado”, agricultura familiar e a pesca artesanal, lembro-me do meu pai nos dias de pesca, ia feliz para o rio na busca do pescado, prática de subsistência comum nas comunidades ribeirinhas.

Trago comigo singelas lembranças e momentos felizes a deleitar brincando com barquinhos improvisados de madeira, de andar descalço livremente no campo varzeiro. Momentos como esse foram intensos de uma infância feliz, de apreciar as coisas simples da vida. Sentindo-me agraciado de vivenciar esse ambiente rural ribeirinho, tem-se a clara representação do poema “infância” de Carlos Drummond de Andrade:

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.*

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.*

*Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
- Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!*

*Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.*

*E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

(Recantos das Letras, 2009)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em ><https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1964872> Acesso 17.02.2024

Descrever a infância é referenciar a essência, a analogia do sujeito, e Drummond nos abrilhanta com sua escrita em forma de arte, em que me faz lembrar a meninice vivida, historizada num contexto mágico de afeto e identidade.

Essa convivência reflexionou marcadamente em minha personalidade identitária, aguçando a mim desde muito cedo entender o contexto rural/ribeirinho, as relações sociais, culturais, religiosas e educacionais, ou seja, compreender a Amazônia como espaço de abundância do natural ao cultural.

Por viver em uma Amazônia diversificada e rica em biodiversidade, existem os povos tradicionais, sendo eles ribeirinhos, quilombolas, varzeiros, indígenas, extrativistas etc., que estão inseridos neste ambiente geográfico amazônico. Vivem de maneira heterogênea e tem suas relações sociais na própria comunidade, valorizam sua cultura e manifestações religiosas, tecem suas relações educacionais no cotidiano escolar.

Com o passar dos anos, crescendo na comunidade, pude vivenciar a precariedade como a falta de energia elétrica, e uma pequena escola que funcionava como grupo escolar chamada de Amadeu Simões onde continha duas salas de aula, a secretaria e uma pequena cozinha onde era preparado os alimentos dos alunos.

Por falta de estrutura e a demanda de alunos, estudei algumas séries do ensino fundamental I em barracões da comunidade cedido pela igreja católica. Vivenciar esse episódio por um lado foi tenso, mas também foi imprescindível para entender desde muito cedo como é a realidade dos povos ribeirinhos.

As idas para escola de manhã era um momento crucial, mesmo tão pequeno, carregávamos a responsabilidade de cumprir nosso papel de estudante e nossos pais sempre nos impulsionaram. O caminho para escola era uma festa, pois encontrávamos colegas e amigos sorrindo, brincando, muitas das vezes nem sabiam a importância da escola em seu processo de conhecimento, mas, tinham o dever de estudar, executando o seu papel enquanto aluno.

Aos meus 12 anos, brincava de escolinha no quintal de casa com meus irmãos e vizinhos, sendo que, eu era o professor e eles eram os aprendizes

alunos, esse momento era incrível, não sabia que essa profissão ia ser tão intensa na minha personalidade, no que fez, eu me tornar o profissional que sou hoje, dedicado e comprometido de repassar conhecimento.

Nas férias escolares, viajava sobre o encantado rio Amazonas para a cidade de Santarém, para ficar um mês de julho com a minha avó, quando as férias finalizavam eu retornava para comunidade, esse ciclo foi intenso na minha infância.

No ano de 2003, com a expansão da comunidade, houve a necessidade de implantar uma escola que atendesse o público daquela comunidade e as comunidades vizinhas. Nesse contexto, inaugurou a escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, trazendo oportunidades, gerando empregos para muitos moradores que residiam/residem na comunidade.

Na escola Dulcinéia, fui aluno deste educandário entre 2003 a 2013, estudando na educação regular do ensino fundamental I e II. Durante atuar como aluno, pode presenciar a importância que a escola rural ribeirinha tem na vida daqueles sujeitos.

Ainda no ano de 2012 ministrei na escola, oficinas de artes plásticas visuais, promovendo encontros e estimulando a criatividade dos alunos artistas interessados em arte.

Em 2013, saí da comunidade para aperfeiçoar minha escolarização na cidade de Santarém, finalizei o ensino médio em escola pública, e em 2017 foi aprovado no Programa Universidade Para Todos – PROUNI, adentrei no curso licenciatura plena em pedagogia do Centro Universitário Luterano de Santarém CEULS/ULBRA.

Na universidade, participei ativamente de congressos, seminários, projeto de extensão e do programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID, financiado pela CAPES, o que me propiciou uma visão mais ampla de pesquisa científica, sendo fundamental para aguçar minha trajetória acadêmica.

No PIBID, eu e mais sete acadêmicos de educação física e pedagogia, tivemos a experiências e desafios de desenvolver projetos para alunos do ensino médio da E.E.E.F.M escola Plácido de Castro, contextualizando a interdisciplinaridade nas turmas de 1º, 2º, 3º ano do ensino médio. Os encontros tinham como principal importância enfatizar temas voltado para esporte, danças, qualidade de vida e palestras com temas transversais como drogas, suicídio,

depressão etc. Essa experiência foi instigante e desafiante, na escola criamos laços de amizade com alunos, professores e gestores, uma vez que, a experiência também era vivenciar a escola da prática e teoria ao conhecimento que os alunos o atribuem.

De fato, ressaltar todo esse percurso acadêmico me fez tecer todas as relações de espaço, lugar, identidade e educação, entender que a educação e a escola são essenciais na vida do sujeito, a escola é o espaço de aprendizagem, de conhecimentos e saberes no que vai do contexto educacional ao cultural.

Esta pesquisa foi gerada mediante duas questões problematizadoras: a) na comunidade existem saberes culturais e esses saberes são primordiais para identidade do sujeito b) durante todo percurso vivido na comunidade Curicaca foi possível perceber a relação que os moradores atribuem ao trabalho e aos saberes culturais, observaram-se também os modos em que o campo escolar valoriza os saberes comunitários da própria comunidade.

Partindo do pressuposto que tanto a comunidade quanto o campo escolar valorizam os saberes sendo eles: a pesca, a crença, o lazer familiar, as manifestações culturais, agricultura familiar, organização política local em seu cotidiano, deduzimos a seguinte questão problema: **de que forma os saberes socioculturais e a cultura emergem do/no ambiente e cotidiano escolar?**

Acrescidos das seguintes questões norteadoras:

Quais são os saberes socioculturais existentes na comunidade de Curicaca, e sua significância para os comunitários?

Que saberes socioculturais emergem do/no ambiente e cotidiano escolar?

E quais sentidos e significados os saberes socioculturais são percebidos no ambiente escolar?

Com essa finalidade, temos como objetivo geral nesta pesquisa: **analisar como se processa a relação intergeracional dos saberes socioculturais relacionados na prática cultural em uma comunidade rural ribeirinha no município de Alenquer-Pará, observando como esses saberes são elucidados no ambiente da escola local.**

Conectando as questões norteadoras com o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como se dar a transmissão dos saberes socioculturais e comunitários sobre práticas agrícolas, tradicionais, culturais, entre outros.
- Descrever como os saberes socioculturais são alicerçados no ambiente educacional da escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá;
- Identificar quais métodos de aprendizagem e estratégias são propagados no âmbito educacional para resgatar os saberes socioculturais.

### **1.3 O caminho metodológico da pesquisa**

Buscando responder à problemática deste estudo, que ensejou entender como a cultura e os saberes comunitário da comunidade de Curicaca emergem no ambiente educacional da escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, além da revisão de literatura que ancorou a temática, a pesquisa é de abordagem qualitativa descritiva. Optou-se pela essa abordagem, por permitir que o pesquisador esteja em contato presente com o objeto pesquisado.

Assim, Godoy (1995) explicita que os estudos com abordagens qualitativas se preocupam com a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, valorizando o contato prolongado com o pesquisador ao ambiente, onde a pesquisa está sendo concretizada, assim, neste trabalho exaustivo de campo “os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel” (GODOY, 1995, p.62).

Godoy (1995) ainda salienta que, na pesquisa qualitativa, o interesse dos investigadores não estão interessados com o apuramento ou resposta, mas sim estão preocupados com os tais fenômenos articulados nas atividades, procedimentos e movimentos e cotidianos diários. Nessa linha de raciocínio, não se pode ter uma compreensão do comportamento humano, sem compreender a estruturação dentro ao qual o indivíduo aclara suas ações, sentimentos e pensamentos.

Deste modo, não há dúvidas que a pesquisa qualitativa é eficaz para esse tipo de estudo, pois permitirá fazer ciência distintivamente, uma pesquisa que não esteja focado aos experimentos laboratoriais, mas estará interessado nas relações culturais e educacionais, na qual, os indivíduos serão escutados

como agentes importantes na produção de dados de sua própria realidade e identidade.

Chizzotti (2003) assinala que a pesquisa qualitativa está multifacetada em um campo transdisciplinar de possibilidades, envolvendo ciências humanas e ciências sociais, permitindo diferentes modelos de análises, oriundas do positivismo, hermenêutica, marxismo, fenomenologia, da teoria crítica e do construtivismo, ou seja, é empregando diferentes multimétodos de averiguação para o estudo onde o fenômeno de estudo esteja situado, é importante explicitar que, nenhum é importante que o outro, ou seja, dependerá muito do tipo de estudo que esse modelo de análise se adequa.

Esses modelos de análise podem ser aplicados em diferentes métodos, tais como entrevistas, pesquisa participante, etnografia, estudos culturais, dentre outros. Deste modo, esses modelos de análises são acompanhados de “todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar inovadoramente os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades” (CHIZOOTTI, 2003, p. 222).

Partindo do pressuposto que norteiam essa abordagem, considerando o objeto e lócus de pesquisa estudado, optou-se pela pesquisa etnográfica por conceder, conviver e descrever a realidade estudada, permitindo aprofundar entender como a cultura e os saberes comunitários estão estabelecidos no ambiente escolar, infere-se que esta poderá ser vantajosa na análise e produção de dados.

A pesquisa etnográfica é frequentemente utilizada em antropologia, sociologia, estudos culturais, educação e em outros campos onde é importante compreender as práticas e perspectivas culturais dos indivíduos em seu contexto social e cultural.

No dizer de Geertz (1989), a pesquisa etnográfica consiste no esforço de tentar ler as sociedades estudadas como textos, nos quais os aspectos analisados são sempre interpretados e se buscam os significados das instituições culturais, como observação, registro e análise. Assim, o autor enfatiza que a etnografia é definida por uma descrição densa, cheia de estruturas complexas, muito emaranhada às outras, sendo ao mesmo tempo, aleatórias,

nítidas e compreensíveis, neste modo, “[...] em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo — isto é, sobre o papel da cultura na vida humana” (GEERTZ, 2008, p. 19).

Assim, foi necessário permanecer um extenso período no local de pesquisa, identificando e anotando como os fatores estão relacionados e constituídos tanto no âmbito comunitário quanto no ambiente educacional, acompanhado de equipamentos audiovisuais e o caderno de campo.

Concordando com este pensamento, Peirano (2008), instrui dicas vantajosas sobre realização de uma boa etnografia, segundo a autora deve-se viver a realidade e entender que o objeto pesquisado está ali presente, desse modo “a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida” (PEIRANO, 2008, p.3).

Os dados etnográficos são coletados mediante uma variedade de técnicas, como observação participante, entrevistas, diários de campo, análise de documentos e registros gráficos, entre outros. Os pesquisadores geralmente procuram entender não apenas o que as pessoas fazem, mas também o porquê, como e com que significado.

Na tentativa e o esforço de responder o problema e objetivos postos nesta pesquisa, o estudo foi desenvolvido em dois importantes locais de pesquisa: comunidade e escola, durante um período de cinco meses, os dois primeiros meses de novembro e dezembro, as observações, conversas e entrevistas foram realizadas de forma aleatória na comunidade. Inicialmente o pesquisador, tentou compreender como surgiu o território comunitário, posteriormente como ocorre a socioculturalidade e como os saberes estão constituídos, sendo assim, realizou pequenas entrevistas como os moradores mais antigos para entender tais fenômenos acompanhados do caderno de campo.

Na comunidade foram mapeados e analisado como os saberes socioculturais estão estabelecidos e materializados no cotidiano dos moradores da comunidade de Curicaca, nesse sentido, foram descritos o histórico da comunidade, cultura, religiosidade, lazer, o trabalho, isto é, como o modo de vida dos moradores estão agregados a esses fatores.

Os três meses consecutivos, foram direcionados para o âmbito escolar, no qual visou compreender como está configurado o cotidiano escolar, a divisão das atividades escolares, a gestão, os alunos e os professores.

No primeiro momento foram feitas análises em documentos do histórico da instituição, e o planejamento anual dos eventos da escola, como festa junina, folclore, semana da pátria, analisando assim, se a cultura regional ou comunitária se estabelece nesses eventos.

No segundo momento, foram verificados quais projetos a escola desenvolve para a promoção da cultura e identidade local, sendo eles projetos financiados pelo governo federal ou projetos que o próprio educandário desenvolve, trazendo assim a importância destes projetos para os educandos e educadores.

No terceiro momento, foram realizados questionários abertos com professores e gestores, a fim de entender como os docentes aprimoram e relevam as temáticas da cultura local nas disciplinas ministradas, entendendo também como esses estão articulados no currículo escolar. Os questionários foram uma das etapas fundamentais, pois permitiram ainda mais a extração de dados, consentindo uma abordagem mais orgânica, proporcionando que o pesquisador aprofunde áreas específicas de interesse, enquanto ainda mantém uma estrutura básica para garantir que todos os principais tópicos sejam abordados.

No que tange a análise dos questionários, utilizamos análise do discurso para ter uma compreensão crítica das respostas docentes, identificando suas percepções e aspirações sobre tais efeitos sociais.

Luiz et al. (2016), numa concepção Foucaultiana, ressaltam a análise do discurso são sempre utilizadas em estudos que envolve apreciações e problematizações, sobretudo em estudos educacionais, assim:

A maioria dos estudos na área da educação utiliza da Análise do Discurso para compreender as falas individuais ou coletivas, ou manifestações ou pontos de vista de sujeitos – na visão social –, principalmente, em pesquisas relacionadas à escola, com a intenção de abranger discursos de gestores, professores, alunos, funcionários, textos oficiais sobre políticas educacionais etc. (LUIZ et al. 2016, p.426).

Acredita-se que este método de análise é compatível com as narrativas dos questionários propostos, uma vez que verificará tais posicionamentos dos docentes sobre a realidade, sobretudo possibilitando novas percepções em relação aos saberes socioculturais no âmbito educacional.

Para verificar a relevância da temática do estudo, além dos artigos direcionados ao tema, foi realizado uma revisão sistemática no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES — CTD, estudos que abordassem a temática saberes socioculturais e a cultura das comunidades rurais no ambiente educacional, sobretudo, na Amazônia. O critério de inclusão se debruçou sobre estudos que evidenciassem os saberes socioculturais e a cultura das comunidades ribeirinhas nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, para realização da revisão, usou-se os seguintes termos de menção: saberes socioculturais, escola, Amazônia. Sobre essa ótica, apareceram apenas 63 resultados sendo 47 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado, conforme feito a leitura das dissertações e teses, somente 9 dissertações se enquadravam na temática, em relação às tese de doutorado nenhuma se enquadraram correlação a temática. Sobre esse ensejo, a seguir apresentasse a síntese sobre os principais trabalhos encontrados.

**Tabela 1** - Relações de dissertações e teses.

<b>Tema</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano de publicação</b>
<i>Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares</i>	ANDREANY DOS SANTOS SILVA	UEPA	2013
<i>As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha</i>	MÁRCIA DA SILVA CARVALHO	UFPA	2018
<i>Entre os banheiros do rio negro: os saberes socioculturais no contexto da educação física escolar ribeirinha.</i>	ALEXSANDER LUIZ BRAGA SANTA BRIGIDA	UFAM	2021
<i>Educação do campo e os saberes da geografia: paisagem e território</i>	AUDRES MARTA CARVALHO GOMES	UFAM	2022
<i>Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/Pa</i>	NATAMIAS LOPES DE LIMA	UFPA	2021
<i>Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará</i>	DAYANA VIVIANY SILVA SOUZA DE	UFPA	2011

<i>Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha</i>	ROSENILDO DA COSTA PEREIRA	UEPA	2016
<i>Saberes e processos educativos em experiências de trabalho no contexto rural - ribeirinho amazônico</i>	ANA CLÁUDIA PEIXOTO DE CRISTO	UFPA	2017
<i>E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/Am e os desafios da formação de seus professores</i>	JARLIANE DA SILVA FERREIRA	UFAM	2010

Fonte: Banco de dados da CAPES (2024).

Ao concretizar o mapeamento das dissertações encontradas, realizou-se uma leitura analítica e seletiva, comparando os principais elementos evidenciados e as principais sínteses mostrados a seguir:

Na dissertação intitulada “Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares” (UEPA), da autora Andreany dos Santos Silva, visou evidenciar com as práticas e saberes socioculturais, sendo elas as práticas do trabalho, religião e práticas de convivência e de lazer, de agricultores familiares no município de Assurini em Altamira no Pará, sendo assim, autora verificou possíveis relações desses saberes com o saber escolar, sobretudo, no campo da matemática. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada neste estudo, foi abordagem qualitativa com foco dialético, usando um estudo de caso etnográfico, acompanhado de observação participante, entrevistas semiestruturadas, acompanhado de registro de imagens. Como resultados, a autoria evidencia que as práticas e saberes socioculturais estão explícitas ricamente no contexto matemático, sendo explicitados de forma perceptíveis no cotidiano dos agricultores locais.

Na dissertação “as águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha” da autora Márcia da Silva Cardoso (UFPA), o estudo realizou-se com moradores das Ilhas de Paquetá, Ilha Longa e Ilha Nova e na Unidade Pedagógica do Jamaci distrito de Icoaraci Belém/PA. Assim, a autora utiliza a seguinte questão problema: até que ponto o letramento social resultado da experiência vivida dos ribeirinhos está conectado com o letramento escolar relacionado ao processo de escolarização na Unidade Pedagógica do Jamaci? Sendo assim, como método utilizado no estudo foi a

pesquisa qualitativa, abordando a pesquisa etnográfica, acompanhado de instrumentos como: investigativos, entrevistas semiestruturada, narrativas, material fotográfico e a observação participante. Os resultados mostram que as experiências cotidianas dos ribeirinhos entrelaçam com o cotidiano escolar. A autora conclui não haver como letrar sem ter a presença dos saberes socioculturais na realidade do educando.

Na dissertação que leva o título “Entre os banzeiros do rio negro: os saberes socioculturais no contexto da educação física escolar ribeirinha” do autor Alexsander Luiz Braga Santa Brígida (UFAM) 2021, visou investigar como os saberes socioculturais emergem no nas aulas de educação física em escolas ribeirinhas do rio negro em Manaus-Amazonas. Nesta perspectiva, o autor utiliza com método qualitativo, com pesquisa de campo enfatizada em dois principais momentos: observação participante nas aulas de Educação Física em uma escola Ribeirinha da Comunidade Agrovila – Rio Negro/Manaus, e em entrevista semiestruturada precedidas de nove sujeitos que são professores de Educação Física da zona ribeirinha do Rio Negro, Manaus/AM. Com resultados, o autor evidencia a presença significativa dos saberes socioculturais na aula de educação física, saberes esses presentemente no cotidiano dos alunos ribeirinhos. Sendo assim, o autor finaliza apontando a necessidade de políticas que valorize esses saberes socioculturais no ambiente educacional, sobretudo de um currículo que contemple a educação física atreladamente a esses saberes socioculturais.

Conforme abordado na dissertação intitulada “Educação do campo e os saberes da geografia: paisagem e território” de Audres Marta Carvalho Gomes (2022), visa identificar como se dar o desenvolvimento dos saberes da geografia mediante os saberes das diretrizes operacionais do campo, na escola básica do campo Samsung do Amazonas, na Comunidade Três Unidos/ Manaus/ Amazonas, assim o autor verificou as leis federais, estaduais e municipais que nutrem a educação no campo nacionalmente comparado ao trabalho pedagógico na escola. Com os resultados, o autor pondera que tais diretrizes não se fazem presentes nos princípios pedagógicos da referida escola, sobretudo na disciplina de Geografia, apesar de se apresentar na comunidade local, rica diversidade sociocultural. Sendo assim, o autor enfatiza a importância e possibilidades de uma geografia humanística que se insere nas práticas pedagógicas do ensino

da geografia, dando ênfase nos saberes locais e contextualizar com espaço vivido dos sujeitos, como preconiza esta modalidade da Educação do Campo.

Segundo a dissertação intitulada “Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e suas relações como o currículo escolar: um estudo do no município de Breves/Pa. (2011) de Natamias Lopes de Lima, tem como o objetivo principal de verificar como o currículo de uma escola ribeirinha no município de Breves-Pará, emergem com os saberes culturais, sobretudo, dos aspectos culturais do universo ribeirinho. A abordagem do campo usou-se pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Os resultados são explícitos no qual a comunidade está constante mudança, no que se refere a presença dos saberes locais no ambiente escolar, os saberes são expressos significativamente pelos docentes acha a necessidade de implementar no cotidiano dos alunos, mas em relação ao currículo escolar e conteúdo programáticos da escola, esses saberes socioculturais não foram detectados.

No texto “Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará” Dayana Viviany Silva de Souza (2011), esta pesquisa ensejou entender a articulação entre Saberes culturais das comunidades ribeirinhas de Abaetetuba com o currículo do curso de pedagogia das águas, tentando identificar como os saberes culturais foram acrescentados no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia das águas, que está vinculado no curso é vinculado no Programa da Reforma Agrária. Na metodologia, utilizou-se neste estudo a pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como métodos de coleta de dados, documentos, questionários e entrevistas. Os resultados fundamentam que os saberes culturais das comunidades ribeirinhas se fazem presentemente no currículo do curso pedagogia das águas, destacando a importância e a valorização do protagonismo dos povos do campo.

É evidenciado na dissertação “Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha” (2016) UEPA, de Rosenildo da Costa Pereira, visou na questão problema entender de qual forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a agregar de saberes culturais locais, na prática, docente? Sendo assim, com objetivo geral, o autor analisou as possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais locais. Como método de pesquisa, o autor utiliza

a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa etnográfica e cartografias para mapear os saberes existentes; os instrumentos de coletas de dados utilizados pelo pesquisado, foram a entrevista semiestruturada, observação, conversas informais e pesquisa documental. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os saberes estão presentemente, contudo superficialmente, sem sequer um aprofundamento contextualizado com os respectivos saberes locais, no qual se faz prevalecer os saberes científicos.

Na dissertação de mestrado intitulada “Cartografia das educações da Amazônia rural ribeirinha: estudos do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará” de Ana Cláudia Peixoto Cristo também ressalva resultados similares, no qual o objetivo é evidenciar como se estrutura o planejamento curricular de uma escola rural ribeirinha, localizada na vila de madeira “Ivo Mainardi” que implica entender como os saberes socioculturais estão alicerçados neste currículo. Com isso, a autora utiliza como material e métodos: fotografias e entrevistas semiestruturadas, além de análises documentais. Os resultados apresentam que apesar dos saberes estarem de forma presente e visível na comunidade, e os docentes rurais ribeirinhos participarem presentemente da construção do currículo escolar, ainda os saberes socioculturais da comunidade não se enfatizados no currículo local, na qual inviabiliza o conhecimento e produtividade dos povos do campo.

Na dissertação “E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/Am e os desafios da formação de seus professores” de Jarliane da Silva Ferreira (2010), visou evidenciar como os de que forma a vida, a cultura e o rio entram na escola, analisando como estas temáticas são consideradas e trabalhadas (ou não) no contexto escolar, além de verificar se essa realidade é estimada nos processos de formação dos professores. A metodologia usada pela autora foi a etnografia, com observações, entrevistas semiestruturadas e análises documentais. Os resultados evidenciam haver inúmeros desafios para o trabalho da escola local, sobretudo, alicerçar a diversidade cultural no âmbito escolar. Afirma ainda que, apesar destes desafios enfrentados, pode-se perceber a potencialidade e integração no cotidiano escolar, principalmente, nas orientações do Programa Escola Ativa. Sendo assim, a pesquisa consolidou problematização de uma escola que integre e

incorpore os saberes ribeirinhos no âmbito escolar, principalmente para uma concepção multi/intercultural.

Os estudos abordados anteriormente, foram fundamentais para evidenciar as pesquisas relacionadas com o objeto de estudo. Sobre esse ensejo, pode-se afirmar que todas as dissertações estão localizadas nos programas de pós-graduação em universidades na Amazônia, sobretudo nas universidades (UFAM) Universidade Federal do Amazonas, (UEPA) Universidade do Estado do Pará e (UFPA) Universidade Federal do Pará. Nesse contexto, mostra-se o protagonismo e a resistência dos pesquisadores sobre os saberes socioculturais presentes na valorização dos saberes tanto no ambiente escolar quanto no ambiente não escolar no cotidiano dos povos do campo, nota-se, que a maioria das dissertações utilizou abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa etnográfica.

Observa-se ainda que há poucas produções no que tange a temática saberes socioculturais e sua relação com escola do campo, sendo assim, fica evidente a necessidade do fortalecimento de mais pesquisas que contribua positivamente para inovações sobretudo, para região amazônica.

## 1.4 A canoa e o canoeiro, estruturação da dissertação



*Vai um canoeiro, nos braços do rio,  
 Velho canoeiro, vai. já vai canoeiro.  
 Vai um canoeiro, no murmúrio do rio,  
 No silêncio da mata, vai. já vai canoeiro.  
 Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá. já vai canoeiro  
 Já vai canoeiro, no remanso da travessia. já vai canoeiro.  
 [...] Tuas mãos calejadas do remo a remar.  
 Já vai canoeiro.  
 Da tua canoa de tantas remadas.  
 Eu sou, eu sou.  
 Sou, sou, sou, sou canoeiro. canoeiro, vai*  
**Ronaldo Barbosa**

A canção *a saga de um canoeiro*, composição de Ronaldo Barbosa, retrata a vida e aventuras de um canoeiro que navega em sua canoa, no qual este, enfrenta inúmeras dificuldades, contra a solidão e as adversidades durante a sua jornada de vida.

Assim, a música ainda descreve a relação do canoeiro e a canoa, sua fiel escudeira, sendo um instrumento fundamental para poder navegar e vencer os obstáculos. Destarte, apesar da canção apresentar a diversidade da Amazônia, bem como, sua abundância, rios e floresta, ele destaca as lutas e desafios pela sobrevivência.

Nesta configuração, inspirado na canção *a saga de um canoeiro*, esta dissertação está construída e tecida em dois principais elementos: o canoeiro/pesquisador e canoa/pesquisa, no qual os dois são simbióticos, facilitadores na efetivação da pesquisa, e tem a responsabilidade de fazer ciência.

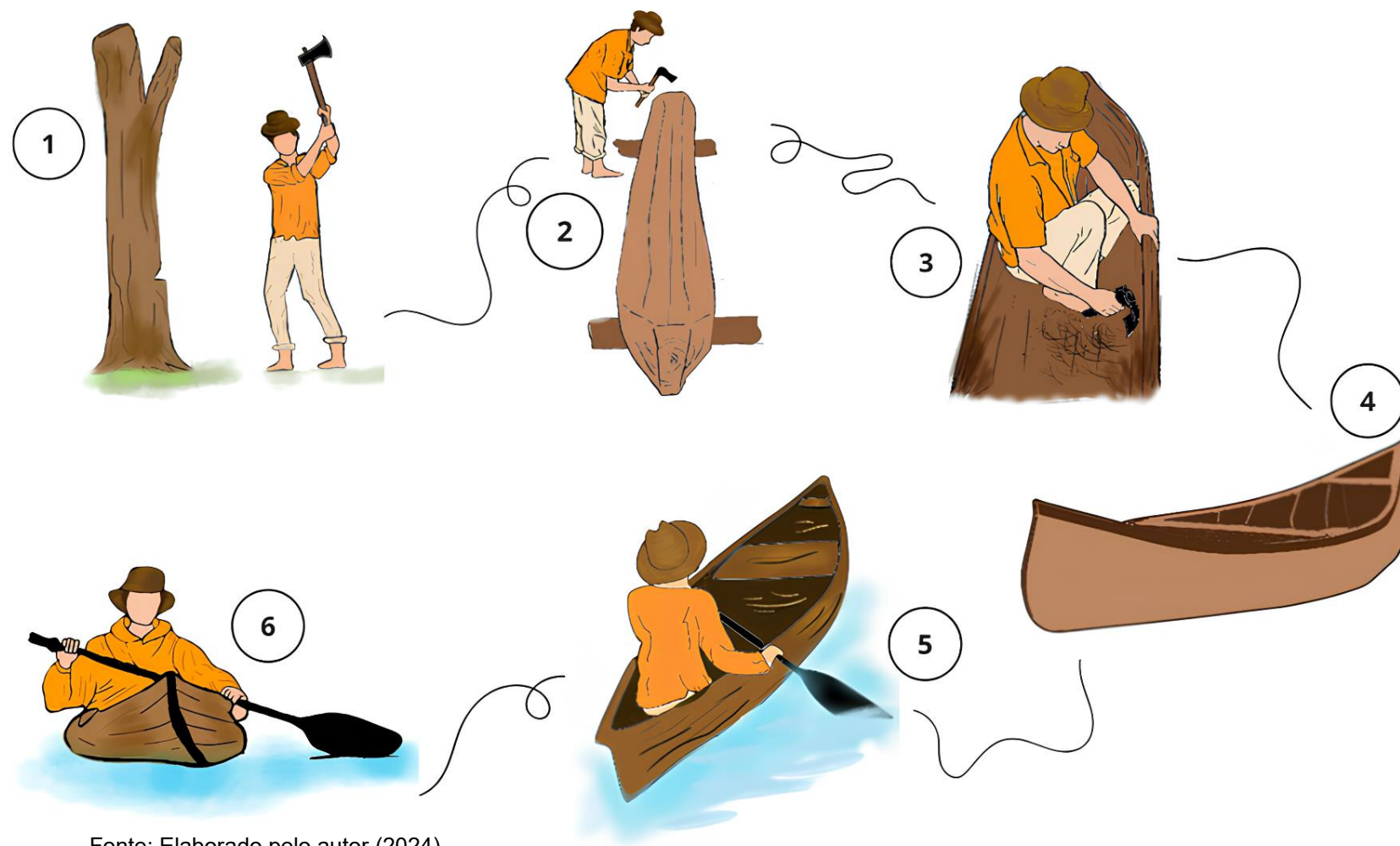
A pesquisa acadêmica é como se fosse uma viagem, cheia de desafios, no qual você precisa um planejamento organizado na sua rota na pesquisa, isso envolve definir seus objetivos, estabelecer um plano de ação, determinar os recursos necessários e identificar os possíveis obstáculos. Durante uma viagem, você explora novos lugares e descobre inúmeros objetos. Da mesma forma, na pesquisa, você explora diferentes fontes de informação, literatura existente, metodologias e teorias relacionadas ao seu tópico.

---

<sup>3</sup>Ouçã a música em <https://www.youtube.com/watch?v=1Pjkq6LDC3s> Acesso 07 de Jul.2024

Para tanto, antes de embarcarmos e navegarmos na aventura da construção deste texto, cabe aqui detalhar as etapas do pesquisador/canoeiro e canoa/pesquisa em seis processos, desde a questão problema até as considerações finais, como mostra na ilustração a seguir:

Ilustração 1- Processo do desenvolvimento da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

### **Canoeiro escolhe madeira para construção da canoa (vê ilustração 1)**

A primeira etapa representa o pesquisador elaborando a construção do projeto de pesquisa bem como questão problema, questões norteadoras, objetivos e métodos, no qual alicerçará a pesquisa em lócus, essa é uma parte fundamental, pois constituirá os elementos que serão utilizados durante todo o percurso de pesquisa.

### **Formatando a estrutura da canoa (vê ilustração 2)**

Nesta etapa se destaca como ponto fundamental na qual o pesquisador aprofundará os referenciais teóricos necessários, principalmente os autores principais que serão bases para o desenvolvimento.

### **Lapidação da estrutura de canoa (vê ilustração 3)**

Nesta etapa o pesquisador apresenta 3 capítulos que serão fundamentais para a consolidação da problemática em estudo, sobretudo a presença dos saberes socioculturais no ambiente educativo.

### **Canoa construída pronta a navegar (vê ilustração 4)**

Nesse processo o pesquisador está pronto com os determinados capítulos fundamentados a fim de confrontar a literatura construída com a problemática no campo, tentando identificar como os saberes socioculturais estão multifacetados no ambiente da escola do campo, sendo eles o cap.3 Historicizando a educação rural no Brasil; cap. 4 Educação do campo: uma perspectiva de construção; cap. 5 Educação e realidade amazônica, desafios na garantia de uma educação de excelência.

### **Canoeiro parte na busca de seus objetivos. (vê ilustração 5)**

O pesquisador finalmente parte para o campo em busca dos resultados conforme o problema de pesquisa, os determinados objetivos, e metodologia escolhida. Assim, com auxílio da etnografia, ele vivenciará, por meio de observações, caderno de campo, em dois importantes momentos necessários, I. na comunidade, na qual este vivenciará e verificará como os saberes socioculturais e a cultura estabelecem no cotidiano dos comunitários, II. Na escola, identificando como esses saberes são expressos no ambiente educacional, bem como no currículo, projetos, eventos, etc.

### **O canoeiro chega ao seu destino (vê ilustração 6)**

Após feito a pesquisa de campo, bem com as observações feitas e coleta dos dados, ele analisará na qual ele expressa através de amostras, trazendo em forma de texto linguístico narrativo. Assim, é preciso considerar que nesta etapa, a pesquisa encerra o seu ciclo, expressando suas principais considerações finais, como também, trazendo as principais contribuições para comunidade acadêmica e de referências.

## 2. HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Neste capítulo, discutimos e historicizamos a educação rural no Brasil, apontando os principais modelos educacionais, leis, decretos e acontecimentos articulados para organizar o processo de educação no território nacional brasileiro. Neste seguimento, explicitamos também os principais desafios para efetivação da educação para as classes populares, bem como a educação foi pensada para resolver os problemas das demandas econômicas capitalistas.

Contextualizar a história da educação nos estudos que envolve educação e escola na atualidade, enriquece a compreensão do sistema educacional contemporâneo, informando políticas e práticas que contestam de forma mais diligente às necessidades de hoje, sobretudo das escolas, que estão alocadas no campo.

Isso não está somente restrito a aprimorar a qualidade da educação, mas também promove uma cidadania mais informada e ativa, já que as políticas educacionais têm uma fundante contribuição no desenvolvimento da funcionalidade escolar e formação humana. Para tanto, compreender a trajetória histórica da educação, nos ajuda discernir possibilidades de formulação de políticas educacionais que sejam compassivas às necessidades locais e respeitem a diversidade cultural da Amazônia.

Descrever o histórico da educação rural é fundamental, por denotar também o método de superação a uma sociedade que, historicamente, ficou marginalizada ao direito a educação e condições sociais.

A educação rural começa ser expressa a partir do início do século XX, uma vez que, a trajetória histórica do Brasil a educação nunca foi prioridade para as classes populares, foi dedicada exclusiva a elite agrária, a classe dominante que nesse período são os grandes coronéis e fazendeiros de café que comandam, portanto, têm-se São Paulo e Minas Gerais como grande potência da política do café-com-leite.

Apesar do Brasil já ser constituído como república, a primeira república 1889-1930 os direitos a educação não serão expressos visto que, a oligarquia que governava país o neste período estariam cunhados a elite econômica, sendo eles os grandes coronéis, proprietários de terras donos de cafezais, “assim, as mudanças em torno da educação rural durante a Primeira

República (1889-1930) não tiveram êxito, pelo fato da elite rural sentir-se ameaçada com reformas que não significavam, nem ao menos tinham qualquer relação com seus valores e padrões de mentalidade” (MACHADO, 2008, p. 42).

A história do país pode ser pensada a partir de quatro períodos: colônia, império, república velha e república nova, os direitos à educação vão ser pensados a partir da metade do século XX, início da república nova. Nesse cenário, destaca-se que o direito à educação e escola como projeto de formação social as classes populares, principalmente para áreas rurais, foram pensadas tardiamente. Como afirma Calazans (1993, s.p).

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (CALAZANS, 1993, s.p).

Por mais que anteriormente foram promulgadas duas constituições a primeira em 1824 e outra em 1891 a educação rural não foi mencionada, como explicita Barros e Lihtnov (2016, p.22) “apesar do Brasil ser um país agrário durante esse período, a educação no meio rural não foi citada nenhuma das duas constituições”.

A princípio, necessitava de um modelo de educação a ser implementado que gerasse mudanças significativas no âmbito rural, para assim, suprir os anseios dos povos que viviam no campo. Nessa ocasião, surge grupos de intelectuais e políticos nacionalistas interessados em propor propostas pedagógicas para educação rural.

Dois pensadores intelectuais memoráveis na história da educação que apresentaram propostas educacionais naquele período foram: Anísio Teixeira e Sud Menucci apesar de apresentarem propostas pedagógicas diferentes, seus objetivos eram similares formalizar uma pedagogia que atendesse os anseios da população considerando o progresso do país, por um lado Anísio Teixeira apoiava uma educação para industrialização dado que, este estava preocupado com a desenvolvimento urbanocêntrico, enfatizava que a industrialização era um processo de avançar a civilização, por outro lado, Sud

Menucci apoiava uma escola canalizada ao ambiente rural, uma vez que Menucci conhecia a precariedade das escolas rurais, com isso, acreditava que para ter favoráveis crescimentos da economia agrária, o país deveria ter modelo educacional que ajudasse expandir a economia, com professores qualificados aos conhecimentos agrários.

Na concepção de Neto (2016, p.108)

Se, para Anísio Teixeira, a industrialização era considerada condição sine qua non<sup>4</sup> para o desenvolvimento e formação da nacionalidade brasileira, Sud Menucci (1946, p. 146), por sua vez, entendia que esse desenvolvimento, que confluiria para a formação da nação, deveria se dar a partir do campo. Para tanto, pensava que esses esperados avanços deveriam vir pela formação de profissionais competentes para atuar nas áreas agrícolas.

Nesse cenário, dois fatores contribuíram significativamente para a mobilização de educação rural, o primeiro apontado por Gelocha e Antunes (2021) era a preocupação do estado com a qualidade de ensino, sendo que naquele período era baixo.

Nessa época, 75% da população era considerada analfabeta. A educação escolarizada iniciou notadamente em escolas de pequeno porte, voltadas a alunos de famílias que possuíam bom poder aquisitivo. Grande parte da população ainda vivia no campo, mas já se iniciava o êxodo para os centros urbanos. Na zona rural, havia um desinteresse geral pelo ensino, pois a população não compreendia que benefícios a escolarização poderia oferecer, já que não havia no que aplicar de imediato o que se aprendia (GELOCHA, ANTUNES, 2021, p.3).

Apesar desse contexto ser convincente, há outras considerações mais fortes no que diz respeito à motivação da efetivação da educação para o trabalhador rural neste período. O Brasil passava por transformação avassaladora no setor industrial, gerando um leque de possibilidades e empregos principalmente em São Paulo e Minas Gerais, assim, não havendo motivo para continuar no campo, em que estabelecia o desemprego, os camponeses migravam para as metrópoles dando início ao êxodo rural.

---

<sup>4</sup> É uma expressão que se originou do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sine\\_qua\\_non](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sine_qua_non)>. Acesso Mai.2023.

**Ilustração 2** – Economia no Brasil em 1930.



Fonte: Atlas FGV (2024)<sup>5</sup>

No mapa anterior expressa o modelo econômico do Brasil na década de 1930, apesar de Vargas derrubar a política do café com leite, São Paulo e Minas Gerais continuavam tendo maior visibilidade no que tange a industrialização.

Nesse ponto de vista, com a grande massa de camponeses nos centros urbanos, causariam inchações e crescimentos em longa escala das metrópoles, à vista disso coube ao estado tomar medidas e construir escolas no âmbito rural para apaziguar a migração.

Rangel e Carmo (2011, p. 210) salientam que “[...] a maior clareza de importância da educação no meio rural foi suscitada pelo intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos, ocorrido a partir dos 1910/1920, em virtude do processo de industrialização.”

É preciso deixar explícito neste período o auge era o agronegócio e exportação de café, esse recurso gerava favoráveis lucros para o crescimento da economia elitista, e a elite agrária estaria preocupada com bem-estar do agronegócio, uma vez que, as escolas rurais em momento algum foram

<sup>5</sup> Disponível em <https://atlas.fgv.br/marcos/economia-na-era-vargas/mapas/grafico-industria-nacional-da-volta-por-cima> Acesso Mai.2023.

pensadas para as classes populares com intuito de construção social, mas, estaria pautada a estratégia de permanecer o homem no ambiente campesino.

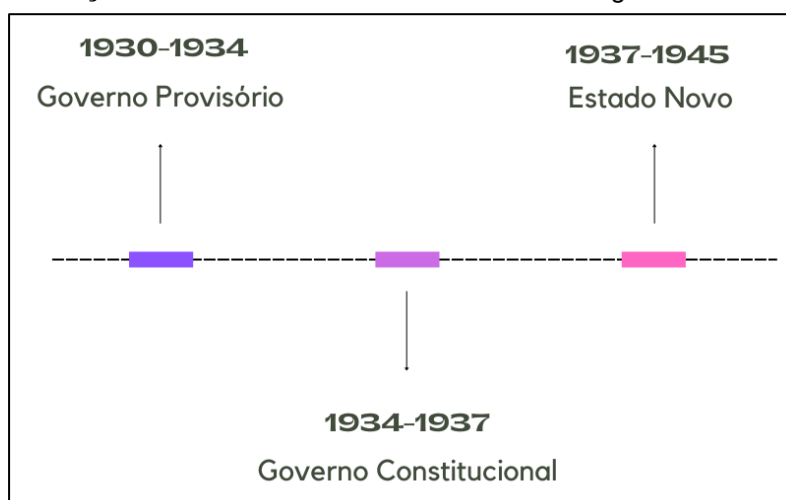
No que diz respeito a escola rural, Sousa-Chaloba e Moraes (2022, p.46) destacam que “[...] somente em 1917, a legislação paulista adotou o termo “escola rural” para designar os estabelecimentos de ensino primário localizados nas propriedades agrícolas, nos núcleos, colônias e nos centros fabris distantes de sede município.” Esse novo modelo de escola foi importante para categorizar a escola rural e suas singularidades, enfatizando principalmente a diferenciação entre a escola urbana (SOUSA-CHALOPA; MORAES, 2022).

## 2.1 O advento do ruralismo pedagógico

Apesar da educação rural ter gestado seus primeiros passos na década de 1910 a 1920, sobretudo nas reformulações das primeiras escolas, a educação rural vai ter intensidade a partir dos anos de 1930, como aponta os estudos de Barros e Lihtnov (2016), Neto (2015), Sá e Silva (2012), Gelhocha-Antunes (2021), Prado (1995) entre outros.

Em 1930 é um período de muitas transformações na sociedade Brasileira, tanto na política quanto na economia. Nesse período, Getúlio Vargas assumia o governo provisório, apesar de ter tido o apoio da elite agrária para se tornar presidente, este governou o país em três extensos períodos 1930 a 1934, 1934 a 1937 e 1937 ano de 1945.

**Ilustração 3** - Processo do Governo de Getúlio Vargas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Era necessária uma nova política que articulasse e pusesse no eixo os fatores que permeavam na década de 1930. De um lado o êxodo rural que continuava mais constante acarretando inchações nos centros urbanos, por outro lado, o Brasil enfrentava uma crise econômica por não conseguir exportar produtos agrícolas, devido à crise de 29 conhecida como “a grande depressão” que ocorria nos EUA, uma vez que, crise afetou inúmeros países, inclusive o Brasil por não conseguir exportar produtos agrários entre eles o café.

Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político (NETO, 2016, p.15).

Com desígnio de mudar o cenário atual do Brasil e trazer alternativas para economia estatal e industrialização, Getúlio Vargas assumia a presidência dando início ao governo provisório.

Em outros parâmetros, ainda na década de 1930 a industrialização se fortalecia na esfera das metrópoles, em compensação, os camponeses continuavam migrando para as cidades na busca de melhores condições financeiras, visto que a crise do desemprego e fome consistiam no campo. Neste tocante, foi gestado a corrente de pensamento ruralismo pedagógico com intuito de frear a população rural através da educação.

É necessário enfatizar que nesse período foi criado o ministério da educação e saúde pública - MEC, sendo que, impulsionou ainda mais a reformulação da proposta de educação.<sup>6</sup>

Neste intermédio, surgia uma nova discussão sobre o modelo de educação, contudo, com a constante cobrança dos grupos sociais e elite agrária, era necessário organizar o quadro da educação, há vista disso, Getúlio Vargas sanciona a constituição de 1934 evidenciando inúmeros direitos, sendo “[...] a primeira do país a estabelecer uma política de atendimento à Educação Rural,

---

<sup>6</sup> O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>  
Acesso em: 01 mai. 2023.

fixando recursos do orçamento anual da União para o seu desenvolvimento [...] (SOUZA-CHALOPA; MORAES, p.70).

O Estado corroborou o compromisso com a sociedade brasileira de efetivar a educação, nos artigos 148 a 158, reconhecendo em parte esse direito no dia 16 de julho de 1934. Como menciona o artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

O ruralismo pedagógico, por um lado, surgiu a partir da manifestação dos pioneiros contra a urbanização e o crescimento das metrópoles. (Barros, Lihtnov, 2016), por outro lado, essa seria uma estratégia de contemporizar o homem no campo, uma vez que, os elitistas temiam ficar sem mão de obra barata para trabalhar.

Para Neto (2015, p. 15) o termo ruralismo pedagógico foi:

Cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Esse movimento consistia através da educação impregnar ideologicamente o trabalhador rural, de modo que, o ambiente rural seria suficiente para suprir seus anseios e dificuldades, demonstrando através da educação que o campo era o lugar de desenvolvimento, conduzindo os camponeses a pensar que deveriam sentir orgulho do seu âmbito de origem. De tal modo, o ruralismo pedagógico estava ligado à estratégia disfarçada de incumbir o desenvolvimento econômico do país. É perceptível as defasagens e o descompromisso com a educação neste período, no qual o que se privilegiava era uma educação mercantilista elitista. Assim, faltava reivindicar e lutar por direitos e políticas eficazes capazes de desenvolverem reconhecimentos precisos para a população brasileira.

Sobre o ruralismo pedagógico, Sá e Silva (2012) esclarece que, para essa corrente de pensamento ser efetivada, esse movimento abordava três pilares fundamentais para tornar a educação significativa: o professor, o método de ensino e o currículo.

De fato, dependia muito de o educador ter o compromisso e se doar na prática docente, sendo o principal articulador de impregnar ideologicamente a motivação e justificativa de manter o homem no campo, ou seja, “[...] para corrente ruralista, os professores deveriam potencializar o ensino de fornece possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida [...]” (SÁ; SILVA, 2012, p. 64).

Para Andrade (2014, p.97) caberia aos mestres cuidar para que sua presença da escola funcionasse como uma espécie de farol que irradiasse a luz de uma nova forma de sociabilidade, governada pela ordem e pela razão e assinalada na valorização do homem que trabalhava. Nota-se na concepção desse autor, um discurso forte sobre a responsabilidade do docente como mediador na alimentação desta corrente de pensamento, esse tinha que trabalhar por “amor” e dedicação exclusiva, para assim, essa concepção tornasse significativa.

No que tange às escolas, foram gestados os primeiros cursos ruralistas, visando educar o homem no seu ambiente local, aprofundando os conhecimentos condizentes a realidade rurícola, sendo que esse homem permaneceria no campo pelo amor à pátria. Frisa-se ainda que, apesar da criação dos cursos ruralistas, já existiam escolas rurais, no estilo de multisseriada, muitas delas em estado precário.

Em contrapartida, inicialmente houve algumas implicações que gerou dificuldades, de um lado em vez de criar escolas normais com ensino regular, criaram cursos ruralistas nas escolas normais que já existiam, por outro lado, havia dificuldades encontrar docentes ruralistas comprometidos para atuar nas escolas, apesar que a maioria era das metrópoles. As escolas rurais localizavam-se em comunidades afastadas das metrópoles, tornando de difícil acesso, outro motivo estar relacionado ao salário, isso porque o salário do professor na cidade era bem mais atrativo. Nesse contexto, Neto (2015, p.19) enfatiza que

Uma das críticas mais frequentes aos governos que aderiram às propostas ruralistas foi que muitos deles, para responder a esses

anseios ou necessidades e possibilitar a formação dos trabalhadores rurais, visando à transmissão de um conteúdo considerado mais adequado a esses trabalhadores, em lugar de criar escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores daqueles mestres que ensinariam no campo, optaram pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes.

Assim, foram criados os cursos de ruralismo por volta de 1934, “quando foram elaborados projetos especiais e setoriais sob o patrocínio do Ministério da Agricultura que promoveram a criação de colônias agrícolas e a realização de cursos de formação profissional voltado aos trabalhadores rurais.” (MACHADO, 2008, p.45-46).

Em relação ao currículo escolar do ruralismo pedagógico, este curso tinha alguns objetivos a serem trabalhados. Como aponta Calazans (1993, s.p).

Incluso nesse objetivo estabelecem-se: a) colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934). "Cada um desses núcleos de colonização formará cédulas de civilização nova, com todos os recursos indispensáveis a uma vida sadia (...) novas práticas agrícolas, vivendas confortáveis, hábitos de higiene (...)"  
b) o curso de aprendizado agrícola com padrões equivalentes aos de ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais;  
c) nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, "destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional" (CALAZANS, 1993, s.p).

Pode-se dizer que foi inútil tentar apaziguar o êxodo rural, sendo que não era através da educação que esse quadro mudaria, de fato, necessitava de políticas públicas para condições sociais na vida do campo, achava que manteria o homem no campo sem nenhuma atração, ou sequer sem condições sociais para viver. Apesar das escolas serem usadas metodicamente para suprir a necessidade de manter o homem no campo, essa concepção não terá sucesso.

Nas palavras de Neto (2015, p.19) deixa explícito essa questão “[...] se o campo não tinha atrativos para seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais adequado.”

Um dos problemas mais agravantes na construção do modelo de educação para as classes populares, foi pensada e construída para suprir os anseios do processo de industrialização, no que não fazendo distinção de uma escola que agregue os saberes e identidade dos povos do campo.

## 2.2 O ruralismo pedagógico no Estado Novo

Apesar do ruralismo pedagógico ser gestado a partir dos dois mandatos de Getúlio Vargas, governo provisório e constitucional, este terá maior impacto a partir 1937 a 1945, período conhecido como estado novo.

Dialogado com período anterior, percebeu-se que o ruralismo pedagógico se idealizou visando frear o êxodo rural, enfatizando que o lugar de desenvolvimento estava no ambiente rural, assim, o homem permaneceria no campo movido pela educação, entretanto, entende-se que o estado novo se consolidou com outros objetivos além da fixação do homem no campo, uma vez que era industrializar o Brasil ensinando o entender e praticar as técnicas do agronegócio.

Nessa conjuntura Prado (1995, p.14) deduz que no estado novo era visível em mais de um sentido:

Primeiro, porque construía a ideia de uma escola voltada para as tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos hegemônicos (PRADO, 1995, p.14).

Urge dizer que esse período, ocorreram mudanças expressivas a partir do golpe do estado novo ocorrido em 1937, nesse contexto, dois fatores favoreceram Vargas tomar essa atitude, por um lado queria permanecer no poder para alavancar a industrialização do Brasil, por um lado, o golpe seria uma estratégia de continuidade no poder, uma vez que não poderia ser reeleito com voto direto.

Nesta circunstância, o golpe do estado do já vinha sendo planejado por Vargas, antes do seu mandato terminasse. Um dos fatores perceptíveis foi a criação da lei de segurança nacional aprovada em 1935, que garantia o domínio do governo sobre a impugnação de crimes contraordem social, principalmente a postura de grupo da esquerda como comunismo. Na lei de LEI Nº 38, no Art. 1º e 2º salientava que:

São crimes contra a ordem política, além de outros definidos em lei.

Art. 1º Tentar directamente e por facto, mudar, por meios violentos, a Constituição da República, no todo ou em parte, ou a forma de governo por ella estabelecida.

Pena – Reclusão por 6 a 10 annos aos cabeças e por 5 n 8 aos coréos.

Art. 2º Oppor-se alguem directamente e por facto, à reunião ou ao livre funcionamento de qualquer dos poderes políticos da União. Pena – Reclusão por 2 a 4 annos. (BRASIL,1935).

A postura do governo nesse contexto era preservar os ataques pós-golpe, se tornando um governo centralizador e fascista.

Em razão deste cenário, a constituição de 1937 é reformulada com o projeto ruralista de qualificar o homem do campo para assim servir a produção atual de transformação, nesse ponto de vista, se formos comparar as duas constituições é perceptível significativas mudanças em relação ao direito à educação especificava nos artigos 129 e 130.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e

subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

É essencial destacar que muitas normas jurídicas foram excluídas da antiga constituição, historicamente é perceptível o quanto a educação é utilizável para colaborar com o crescimento da economia estatal, verdadeiramente a constituição de 1937 se tornou excludente, principalmente por diferença entre escola urbana e rural. Ainda nesse viés, o ensino técnico tinha um objetivo único-centralizador, qualificar o homem para assim fortalecer a indústria no Brasil.

O ensino técnico é enfatizado nas áreas rurais neste período, apesar destes cursos ser importante para ressaltar a expansão industrial, era necessário ter docentes capacitados com conhecimentos condizentes as técnicas do agronegócio, uma vez que, naquele período era escasso professores habilitados no tema. Sendo assim, foram ofertados os cursos de magistério para qualificar educadores da zona rural nas regiões brasileiras.

Nos estudos de Nascimento e Coutinho (2009), elucidam sobre a oferta do curso de magistério no município do Maranhão no período do estado novo, o objetivo era formar professores com conhecimentos agrários, para assim preparar os alunos para industrialização no âmbito rural. Nesse intermédio, o nacionalismo ganhava força na construção de um país industrializado e moderno. Assim, Nascimento e Coutinho (2009, s.p, *apud* MARANHÃO, IMPRENSA OFICIAL, 1937, p. 13) ressaltam uma nota referente ao projeto de expansão no período do estado novo.

O Curso de Especialização Rural, criado no ano a partir do Decreto nº 236 de de abril de 1937, que objetivava “preparar o professor primário para exercer o seu magistério em escolas ruraes” (MARANHÃO, IMPRENSA OFICIAL, 1937, p. 10) expressou a intrínseca relação defendida no Estado Novo entre educação e trabalho nos sentido técnico-industrial do termo. A justificativa ideológica de tal proposição partia “da necessidade de provocar a expansão economica do Municipio pela diffusão do ensino pratico das industrias agropecuarias entre os alumnos do ultimo anno do Curso Elemental da Instrucção Publica Municipal.”

A princípio disso, com a impregnação do ensino técnico para o povo, Vargas tenta enfatizar ainda a permanência do homem no seu lugar de origem, desse modo, dois eventos serão fundamentais no favorecimento do estado novo, como aponta Prado (1995, p.6) “O primeiro deles foi o movimento apelidado como *Marcha para o oeste*. O outro foi a realização do *oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, na cidade de Goiânia”

Em 1937 foi incentivado a marcha para oeste, “Vargas lançou uma campanha visando criar disposições favoráveis à vida rural, contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a ida da população pobres para interior, além de favorecer a permanencia do trabalhador rural no campo” (PRADO, 1995, p.7).

Na verdade, a intenção do presidente neste contexto era incentivar o fortalecimento da expansão e ampliar o desenvolvimento do Brasil, uma vez que o Norte e Centro-Oeste eram regiões menos habitadas, assim o governo sairia

ganhando em dois favorecimentos: incentivando a população ir para o campo, desta forma explorariam as terras férteis do Brasil principalmente o Norte e Nordeste, explorando os territórios para assim expandir o processo de urbanização, outro aspecto seria a diminuição de inchação dos camponeses nas metrópoles uma vez que estes, ficariam “conformados” na zona rural.

Uma das figuras notadas na idealização da marcha para oeste foi o intelectual escritor Cassiano Ricardo. A marcha valorizava a figura do bandeirante, da bandeira por se considerar um grande valente nacional, essa ideologia estava integrada no modelo do antigo colonialismo europeu, uma vez que a ida para o interior era voluntária, o presidente reiterava que o desenvolvimento estava no interior, assim deveriam marchar para oeste.

Em consonância com Prado (1995), o bandeirantismo consolidava-se num grupo formado pelas categorias étnicas que integram a nação Brasileira: o branco, o negro e indígena, uma vez que cada um realizava sua função para o bem da nação, dessa forma

O branco liderava, mandava, dava as ordens e isto não só era necessário ao grupo, como correspondia à inclinação “natural” da etnia branca (européia); o índio servia de guia, sob as ordens do branco, uma vez que era o elemento conhecedor dos caminhos interioranos que os líderes da bandeira desejavam percorrer, além de ter “aptidão natural” para as caminhadas e caçadas mato a dentro e o negro, segundo Ricardo, seguia suas inclinações “naturais”, dada a sua compleição vigorosa e a inclinação para atividades servis, transportando os fardos mais pesados do grupo (PRADO, 1995, p. 7).

Desta forma as regiões do território brasileiro foram sendo consolidadas, aflorando novas cidades e vilas, uma vez que, a disseminação da população e exploração das regiões, conheceriam novas terras férteis para assim efetivar a expansão da industrialização e urbanização.

Percebe-se que o desenvolvimento estava voltado para as regiões Sudeste, até imediato era implantar a concepção nacionalista nas regiões brasileiras, dado existir nesta região uma espécie de “concentração de poder”. Vale frisar que em outras regiões brasileiras já existiam escolas no âmbito rural, funcionavam como grupos escolares.

Lima (2014) ao citar o trabalho de Barbosa (2008) ressalta que na década de 1950 existiam escolas rurais no Amazonas, sendo grupo escolares e classes multisseriadas. Segundo este autor:

No Estado do Amazonas, o Ensino Fundamental, até a década de 1950, estava restrito às sedes municipais. Os grupos escolares ofereciam educação pública e gratuita, ao lado das chamadas escolas isoladas, multisseriadas, que complementavam o atendimento à demanda. Tornando obrigatório, na Era Vargas, o ensino de primeira a quinta séries chega a cumprir um papel importante na formação de um largo contingente da população urbana. No chamado “interior”, zona rural dos municípios, a situação era bem adversa. Algumas vilas tinham escolas multisseriadas e bem poucas, uma escola maior e com mais de um professor. Os fazendeiros e seringalistas fixados nas calhas dos principais rios, quando mais esclarecidos, mantinham professores e escolas em suas propriedades e para isto contavam com a ajuda do Estado ou do município (este mais raramente), que pagava aos professores, os chamados professores rurais, com formação que corresponderia, hoje, ao Ensino Fundamental completo (nona série), ou os chamados professores leigos, com alguma formação e que ensinavam o que podiam ensinar: ler, escrever e contar, precariamente (LIMA, 2014, s.p. apud BARBOSA, 2008, p. 21).

No mapa a seguir expressa o movimento marcha para oeste, nele é perceptível o processo de urbanização que ocorria naquele período.

**Ilustração 4** – Mapa marcha para oeste.



**Fonte:** Museu Fotografia Documental (2024)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Disponível em <https://mfd.mus.br/pt/a-marcha-para-o-oeste/> Acesso em: 01 mai. 2023.

Outro evento notável nesse período foi a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação 1942, realizado na cidade de Goiânia, neste evento foi discutido a educação primária fundamental de maneira mais relevante, as questões específicas do contexto educacional da escola primária.

De acordo com Mancini e Mornacha (2017, p. 702), o objetivo do congresso foi “examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais, e sugerir, quanto a eles, diretrizes e soluções”.

Apesar de Goiânia ser a capital de Goiás e está aniversariando, esta era uma estratégia de mostrar que Vargas estava preocupado em ofertar as escolas primárias, contudo, na percepção de Prado (1995) a cidade Goiânia havia sido escolhida a dedo, uma vez que “a cidade de Goiânia se encontra no centro do Brasil foi explorado em seu simbolismo. Em torno dele construiu-se a ideia de integração nacional e de expansão e de conquista de regiões brasileiras até então praticamente inexploradas (PRADO, 1995, p.10).

Nessa conjuntura, essa era estratégia de expansão, sendo que a exploração das regiões vinha ganhado força com a Marcha para oeste, e com a realização do congresso frisaria ainda mais a importância da integração das regiões menos socializadas, induzindo assim a significância da expansão da industrialização e modernização.

O estado novo foi o período de muitos acontecimentos, concomitantemente utilizará inúmeros preceitos para manter o homem no campo. É notório que a educação irá sendo desenvolvida para os povos rurais conforme o desenvolvimento econômico do país e interesses da elite que defendia a industrialização, conseguiam com facilidade adaptar a escola rural se tornando flexível. Nesse contexto, a educação rural neste período ainda será utilizada para suprir a demanda da elite agrária e Estado, uma vez que “educar é fixar o homem à terra em que vive. É adaptá-lo ao seu meio” (PRADO, 1995, p. 15).

Apesar da educação rural ser arquitetada no período de Vargas com interesses na expansão do território, na economia agrária e no apaziguamento dos trabalhadores do campo, “a educação mereceu cuidados especiais em todo período em que Vargas esteve no poder, permeando as discussões para a

elaboração das emendas constitucionais expressas no documento de 1934, e, posteriormente, no de 1937” (SÁ; SILVA, 2013, p. 66).

### **2.3 Educação Rural no período de 1945 a 1963: Da redemocratização à ditadura militar**

A educação rural no governo de Vargas teve uma influência intensa na construção do modelo de educação rural no Brasil. Em suma, com o fim do estado novo em 1945, precisava reformular a estrutura da educação rural, por mais que estivessem grupos escolares desenvolvidos pelo ruralismo pedagógico e escolas no âmbito rural, o analfabetismo para as classes populares neste período ainda era expressivo.

Diante disso, fatores democráticos tinham que ser restituído, principalmente a estrutura da constituição 1937, uma vez que essa explicitava um governo centralizador, que proibia partidos políticos e censurava a imprensa que divulgava as ações do antigo governo, nesse contexto, a partir de 1946 com uma nova constituição o Brasil voltar ser um país democrático, devolvido aos direitos aprovados na constituição de 1934.

De acordo com Gelocha e Antunes (2021, p. 4), A constituição de 1946 fez ressurgir o tema de educação como direito de todos, retomando o espírito da constituição de 1934 e apresentando algumas novidades.

Nos extremos dos anos 1946 e 1950, será um momento de acontecimentos o novo governo demonstra interesse em favorecer a educação de qualidade para o ambiente rural. A medida disso, irão surgir programas que foram fundamentais na tentativa de estimular a educação para o povo.

Nesse intermédio, um dos fatores notáveis é o ensino primário vai ser implementado, como afirma Calazans (1993, s.p) “[...] nas décadas de 40 e 50, no quadro nacional do desenvolvimento, definem-se e realizam-se programas educativos que pretenderam atingir as bases populares da maioria dos setores brasileiros.”

Há vista disso, era alarmante o analfabetismo no território brasileiro, devido às consequências do ruralismo pedagógico, dado que, esse frisava o ensino para contemporização do homem no campo e não atendeu às demandas e interesses da população.

Acerca deste período, Sousa-Chaloba e Moraes (2022) explanam os estudos de Moreira (1949), no período de 1946 a 1949 foi um importante momento de investimento no ambiente rural pois:

Com recursos financiados do fundo nacional de Ensino Primário, foram firmados convênios entre o Governo Federal, por meio do Inep, e governos estaduais, resultando na construção de mais de 6.000 escolas primárias e 45 escolas normais rurais (SOUSA-CHALOBA; MORAES 2022, p.32 apud MOREIRA, 1949).

É importante frisar que, no ano de 1946 o governo aprova a lei orgânica reconhecendo a educação primária, uma vez que, a educação não estava deduzida meramente a expansão da industrialização, economia e agronegócio, mas com o “bem-estar” do trabalhador rural. Portanto, no decreto-lei Nº 8.529 no artigo 1º o ensino primário determinava:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946).

A lei orgânica foi um marco histórico, percebe-se a contribuição para a sustentação da organização escolar nesse período. Considerando ainda as dificuldades do analfabetismo e condições precárias, visou reforçar mediante um movimento conhecido de campanha de educação de adultos, em epítome “esse movimento, que só vai funcionar de fato em 1950, tinha por objetivo combater o analfabetismo rural” (MACHADO, 2008, p.49).

Destarte, essas campanhas aspiravam a promoção de práticas educativas integrais, para assim melhorar a qualidade socioeconômicas das comunidades rurais (MACHADO, 2008).

Mesmo o Estado sendo esforçado, consolidando os direitos condizentes a educação rural, os projetos que emergiram e aprovação da lei orgânica Nº 8.529, “nas décadas de 40 a 50 ainda permaneciam graves as deficiências quantitativas do ensino elementar tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, porém, mais acentuada na última” (SOUSA-CHALOBA; MORAES, 2022, p. 73).

O fracasso educacional ainda permeava naquele período, o Brasil continuava com as projeções oriundas do governo anterior, que era fortalecer a expansão da industrialização. Por isso, que os objetivo da educação não será efetivada, tanto no campo quanto na cidade uma vez que o incentivo a educação não correspondia as expectativas da população.

Apesar do período 1930-1945 a educação rural ser manuseada para o desenvolvimento industrial e agrário, a partir dos anos 1947 esse período ainda será perceptível, entretanto com outra técnica de ensino “a extensão rural”.

No período de 1950 a 1960, a educação rural no Brasil era pouco expressiva, uma vez que o Estado estará preocupado com o processo de industrialização, conta-se também com a influência muito forte dos Estados Unidos no processo econômico e industrial.

Sobre esse período, Gelocha e Antunes (2021, p. 5) deduzem que “tudo se centrava no processo de industrialização, de modo que a regra era reproduzir técnicas e conceitos para servir o sistema de produção capitalista emergente de forma subordinada.”

Frisa-se ainda que foi nesse período que surgiu o primeiro índice de extensão rural no país, uma vez que o objetivo destas eras o “apoio aos proprietários rurais no processo de modernização agrícola (BARROS; LIHTNOV, 2016, p. 27).

Nesta aparência, esse modelo extensão se espelhava no exemplar estadunidense, uma vez que esse já vinha testado nos Estados Unidos desde meados do século XVIII (MACHADO, 2008).

Um das primeiras associações começou a dar início a esse processo foi a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) fundada na cidade de Minas Gerais, uma vez que esta promovia extensão rural, o crédito rural, estruturado no modelo dos Estados Unidos. Essas associações financiavam espécie de crédito rural para pequenos produtores rurais, para assim alavancar o processo de industrialização, nessa entrelinha as associações “forneciam aos serviços realizados por ela, desde auxílio financeiro até máquinas, equipamentos e assistência técnica” (MACHADO, 2008, p. 49).

No que diz respeito à educação rural, conteve pouco interesse do Estado favorece o ensino de qualidade para as minorias neste período, uma vez que a educação era ofertada segundo o processo econômico. Contudo, somente

no ano de 1956, houve uma expressiva mudança no campo educacional, foi acordado pelo Brasil adjunto aos Estados Unidos para criar o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), um modelo de ensino tecnicista nas escolas Brasileiras (BARROS; LIHTNOV, 2016).

É preciso deixar explícito que até esse período a educação rural ainda estará devotada ao processo de industrialização e desenvolvimento do país, não havia motivos para concretos para ofertar educação de qualidade, sendo que o objetivo até então era qualificar para continuar atendendo e fortalecendo o processo de industrialização que vinha ocorrendo no país, uma vez que o processo educacional era ofertado de acordo com seu respectivo desenvolvimento.

## **2.4 Educação Rural – Início dos Anos 1960**

Na década de 1960 será o período de novos acontecimentos, uma vez que a migração estará mais expressiva, os camponeses que residiam no campo partiam em fluxo constante para a cidade em busca de benefícios e melhor qualidade de vida e trabalho.

Autores como Rangel e Carmo (2011), Machado (2008), ressaltam que esse período, marcava favoráveis fluxos de pessoas que vinham do campo para a cidade na expectativa de ter melhor qualidade de vida e emprego, contudo, nesse período o fluxo foi maior.

Rangel e Carmo (2011, p. 211) descrevem ainda que “as décadas de 1950 e 1960 caracterizaram-se pelo aumento, ainda maior que o dos períodos anteriores, do processo migratório do homem do campo em busca de melhores condições de vida.” Em consonância com Machado (2008) desvela que

De qualquer modo, todas as tentativas do governo, já descritas, de tentar manter o trabalhador rural no campo através da criação de programas específicos para a população rural, não conseguiram impedir que ela deixasse o campo em direção aos grandes centros urbanos, evidenciando o grande êxodo rural da década de 60, provocado pelo intenso desenvolvimento urbano e industrial do país (MACHADO, 2008, p.53).

Nessas condições, percebe-se que foram inúmeros programas e táticas criadas pelo Estado e a elite, desde o ruralismo pedagógico ao período

em discussão para assim manter o homem no campo. Contudo, todas as estratégias estipuladas pelo governo e o grupo dominante foram fracassadas, uma vez que não era mediante programas específicos para conter o homem no campo por algumas trocas e migalhas, visando prepará-lo para o processo de industrialização. De fato, necessitava de políticas públicas e condições sociais para o trabalho, educação e saúde, uma vez que o processo de educação não resolveria as desigualdades das camadas sociais naquele período.

Rangel e Carmo (2011) ao se debruçar no trabalho de Souza (2006), descrevem que, naquele período a oferta de programas educacionais como extensão rural não manteria o homem no campo, sendo que pelo menos 50% da população morava no âmbito rural, mas projetos de vida e políticas públicas específicas eficazes resolveria.

É importante frisar a aprovação da Lei LDBEN nº 4024/1961 a primeira lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no dia 20 de dezembro de 1961, estruturava e organizava os níveis de educação básica e privada no país e tinha “[...] com ideais de liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional” (MELO, 2012, p. 64).

Nesse contexto, a lei estabeleceu a tentativa de elucidar os níveis de ensino escolar no Brasil, responsabilizando estados e municípios ficarem a cargo da organização do currículo escolar. Em suma, “deduzia também a obrigatoriedade de ensino escolar para a criança com sete anos de idade” (MACHADO, 2008, p. 53).

No título II no que diz o direito à educação deduzia nos Art. 2 e Art.3:

Art. 2 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

*Parágrafo único.* À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3 O direito à educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL,1961).

No que diz respeito a regulamentação do ensino, tanto ao estado quanto ao município Machado (2008, p. 53), afirma que “[...] aos estados caberia a responsabilidade de organizar e dar o funcionamento às escolas de ensino

primário e médio. [...] Já aos municípios foi atribuída a responsabilidade pela estruturação da escola fundamental da zona rural.”

A lei visava reconhecimento e as condições necessárias para as mudanças educacionais no contexto urbano e rural naquele período, entretanto essas mudanças não foram efetivadas.

Segundo Sousa-Chaloba e Moraes (2022, p. 74) deduzem que a lei obteve escassos avanços no que diz respeito a educação rural, nesse contexto, “Ela não somente reiterou a incumbência dos proprietários criarem escolas em suas propriedades ou de facilitarem a frequência de crianças nas escolas próximas.”

Mesmo com as organizações estruturadas do estado e município nas responsabilidades legais, não foram capazes de realização de mudanças no contexto educacional, pois já mencionando Machado (2008) os recursos e investimentos para o sistema educacional para o estado e prefeituras eram insuficientes para efetivar reformas de forma satisfatória, principalmente para a zona rural que era precário os prédios escolares e ensino, devido o desinteresse dos grupos elitistas e Estado.

Mais uma vez a educação as classes populares não serão efetivadas, uma vez que, continuava as configurações elitistas no país que propagava o fortalecimento e expansão da industrialização vigente. No que concerne esse período, necessitava de reivindicações e ir à luta, de clamar por mudanças e direitos a um povo que conteve seus direitos negados, contudo, já existiam alguns grupos de esquerda, mas não era suficientemente.

Nesse ponto de vista, durante a trajetória do contexto histórico da educação rural desde o ruralismo pedagógico a Lei LDBEN nº4024/1961, identificamos claramente o desinteresse do Estado em favorecer a educação de qualidade para as classes populares. Só uma afirmação que justifica essa situação, o estado estaria cunhado com a classes dominantes, alavancavam a industrialização, a exportação e o agronegócio. Condiz afirmar ainda que, todas as formas e meios promovidos pelo Estado para as classes populares, principalmente para a população rural, foram usados metodicamente para fortalecer os próprios interesses das classes dominantes de uma sociedade voltada ao capital.

Foi na falta de compromisso e políticas públicas eficazes as classes populares do campo que começaram a surgir os primeiros movimentos de esquerda que reivindicavam modelos de educação como CPC Centro Populares de Cultura e o MEB – Movimento de Base Educacional (MACHADO, 2008; RANGEL; CARMO, 2011).

Entende-se que povo do campo estavam cansados de expectativas e falsas promessas estatais no que diz a respeito às reformas e preponderância a qualidade de ensino.

Ainda em consonância com Rangel e Carmo (2011, p. 211) deduzem

As circunstâncias de deterioração da educação rural, incluindo os efeitos da política de municipalização, que submeteu as escolas rurais aos precários recursos das prefeituras municipais, foram propícias a reações que se consubstanciaram em movimentos, como os dos Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB) (RANGEL e CARMO, 2011, p. 211).

Nessa conjuntura, é a partir deste momento que daremos ênfase na próxima seção, descrevendo a relevância do MEB, movimento esse que contribuiu fortemente para a educação emancipatória, servindo como aporte teórico importante para inúmeros estudos educacionais.

## **2.5 O MEB – Movimento de Educação de Base como emancipação de transformação**

Antes de abordar o contexto histórico do movimento MEB e as contribuições para educação rural, é necessário fundamentar dois acontecimentos históricos que aguçaram ainda mais a sede e a organização do movimento: a ditadura militar e a revolução verde.

Com percurso de lutas e conquistas da educação rural desde o ruralismo pedagógico até LDB 4.024/1961 observaram-se poucos avanços, inclusive com a mudança radical do golpe militar em 01 de abril de 1964 mudará todo esse cenário, uma vez que a ponte que ligava os interesses das classes populares com Estado será rompida, nesse contexto “uma página será virada com o retrocesso de todo o avanço conquistado pela educação brasileira durante décadas, principalmente pelo fim do diálogo que existia entre trabalhadores e governo” (BARROS; LIHTNOV, 2016, p. 28).

Em 31 de março de 1964, o golpe militar foi conduzido pelos militares que derrubaram o presidente João Goulart e estabeleceram um regime autoritário que durou até 1985. Durante esse período, foram cominadas medidas repressivas, como censura, perseguição política e restrição de direitos civis e políticos.

É importante destacar que a ditadura militar foi estritamente contestada por grupos de oposição e pela sociedade civil, o que culminou em movimentos de resistência e luta pela redemocratização do país. No regime militar, tornou-se um governo tecnocrático-capitalista dependente, tinha-se o apoio da igreja católica e a presença dos Estados Unidos na conjuntura econômica no país. Assim, com o golpe militar, o ensino de todas as dimensões educacionais da educação brasileira, passou a ser severamente espreitada pelos comandantes das forças armadas.

Sobre o modelo ditatorial, Barros e Lihtnov (2016, p.28) afirmam ainda

O modelo de desenvolvimento proposto neste período foi marcado pela modernização de diversos setores, da alta concentração de renda e da marginalização das classes mais baixas. Neste período foram firmadas parcerias baseadas em uma tríplice aliança do capital internacional, juntamente com a burguesia local e a tecnocracia militar. (BARROS; LIHTNOV 2016, p. 28).

Sem ter compromisso com a população do ambiente rural, o estado autoritário se interessava pelo processo de crescimento da economia, sendo assim as portas se abriam para modernização inclusive no âmbito da agricultura, foi nessa ordem que surgiu a revolução verde.

A revolução verde no Brasil foi um movimento de modernização da agricultura que ocorreu principalmente entre as décadas de 1960 e 1970 através da introdução de novas tecnologias, como sementes selecionadas, fertilizantes, agrotóxicos e irrigação, para tanto, revolução verde buscava aumentar a produção agrícola do país. Nessa perspectiva, os militares apoiaram essa concepção de modernização, pois assim, cresceria o desenvolvimento da economia agrária.

---

<sup>8</sup> A tecnocracia defendia a necessidade de se incorporar o “trabalho de menores” ao processo de modernização acelerada da sociedade capitalista brasileira. (FERREIRA JR, BITTAR, 2008, p.346)

Barros e Lihtnov (2016) ressaltam que a revolução verde concebeu a expansão dos recursos tecnológicos no campo, favorecendo o desenvolvimento agrário. Entretanto, sua utilização intensa levou diversos problemas ambientais, conduzindo ainda a exclusão e desigualdades sociais no campo, principalmente para os pequenos proprietários. Percebe-se que, na concepção dos autores se alinha com Machado (2008) quando reitera

Através do seu discurso ideológico de modernização agrícola, favoreceu apenas o interesse do grande produtor agrícola, detentor de capital, em detrimento do pequeno produtor que, sem o capital necessário para investir no seu processo de produção agrário não possuía as mínimas condições de competir (MACHADO, 2008, p. 108).

É notório que se os militares conduziam estratégias do crescimento econômico e hegemônico, tampouco iriam priorizar e oferecer escolarização de qualidade para os povos brasileiros. Perante essa defasagem, no que diz respeito à educação rural, não levaram em consideração, pois a política do regime militar controlava o processo produtivo conforme os interesses do estado e elite agrária, no qual a economia terá aumentos significativos, mas do que adiantava, se uma parcela da população ficaria na extrema pobreza.

Neste contexto, Paulino e Pereira (2006 p. 1945) destaca que:

Houve neste período, uma acumulação de capital baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, fato que era assegurado pela violenta repressão política. O Estado Militar foi o responsável por uma grande melhoria dos índices de crescimento econômico do país, no entanto, observou-se uma das maiores taxas de concentração de renda até então existente no Brasil.

Até nesse ponto, identificamos os fatores que impulsionaram o fortalecimento da economia agrária e que sonegou as políticas públicas eficazes para os povos do campo, percebe-se também a negação aos direitos à classe menores, principalmente a educação, a saúde e dignidade humana.

Assim, partimos descrever a contribuição do (MEB) para educação rural. Uma vez que esse movimento vai se mobilizar através da negação e o descumprimento e injustiças e opressoras do regime militar.

Criado em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) foi fundado pelo Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, projetando a promoção de programa de educação de base através de escolas radiofônicas nas regiões

Norte, Nordeste e Centro-Oeste, nessa perspectiva notava-se o papel da igreja católica no processo da difusão da alfabetização. (FÁVERO, 2004)

Conforme os estudos do professor Osmar Fávero a criação do (MEB) foi aprovado pela presidência da república, reconhecido por um número expressivo dos ministérios e órgãos federais e estaduais. Essa experiência estaria sendo repassada pelos bispos brasileiros da região do Nordeste nos anos 50.

Machado (2008), salienta que o (MEB) conteve dois períodos históricos, principalmente pelas mudanças repentinas do golpe militar ocorrido

O primeiro período vai da sua criação, em 1961, até a implantação da ditadura militar em 1964, e foi marcado pelo espiritualismo cristão, cuja ação educativa tinha como maior princípio politizar o trabalhador rural. Já o segundo período inicia-se após a implantação da ditadura militar – pós 64 - e a ação educativa do movimento volta-se prioritariamente para a alfabetização e a catequese (MACHADO, 2008, p. 54).

Nota-se a importância desse programa, a contribuição para alfabetização dos povos rurais, uma vez que a igreja católica salientava o processo de evangelização. Com base em sua difusão, principalmente após o golpe, o foco do MEB era a alfabetização e a catequese, enfatizava-se a importância de mudança e consciência das classes populares através do ensino e busca da superação dos grupos dominantes, dado que, só ocorria desenvolvimento por parte da industrialização e economia, e de fato se estivessem pensamentos contra hegemônicos naquele período, eram torturados e autodomínados como comunistas.

De fato, essas repressões não foram capazes de assegurar o silenciamento, uma vez com o impulsionamento do (MEB), surgiram outros grupos sociais contra hegemonia, alguns com concepções socialistas, enfatizando a concepção de consciência de classe, como também buscavam à superação do analfabetismo principalmente para (EJA) – Educação de Jovens e Adultos, frisa-se ainda que foi nesse período que surgiu os primeiros sindicatos.

Sobre o surgimento dos movimentos populares, Fávero (2005) deduz que

É preciso considerar ainda que, nesse início dos anos 1960, além do MEB, nasceram os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife/PE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”

(Natal/RN), CPC – Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas (FÁVERO, 2005, p. 6).

É notório como a articulação do MEB aguçou inúmeros grupos e movimentos, tanto na zona urbana quanto na zona rural, preocupados com o analfabetismo, preconcebiam a alfabetização para adultos, mas também enfatizava o método de superação contra os grupos hegemônicos.

O MEB conseguia propagar diferentes comunidades rurais e cidades no Brasil, sobretudo na Amazônia, como mostra os estudos conduzidos por Santos (2019) na qual detalha formulação da igreja católica através do MEB no Pará no período de 1964 a 1985.

Na Amazônia, as lutas camponesas se multiplicaram, tendo em vista a vastidão do seu território e suas especificidades geográficas, bem como o longo histórico da ocupação de regional. Quando o golpe militar se abateu sobre o Brasil, as sociedades amazônicas viviam em diferentes realidades, nos campos, nas águas e nas florestas, mas também nas cidades. Porém, a maioria da população regional se utilizava basicamente da caça, da pesca artesanal, do extrativismo e dos produtos da agricultura familiar para subsistência. Seus hábitos e costumes variavam de acordo com suas culturas, tão distintas quanto os diferentes povos e comunidades tradicionais que a ocupavam (SANTOS, 2019, s.p).

Isso porque, segundo o processo de desenvolvimento, as comunidades tradicionais e os povos do campo tiveram um impacto profundo com a frincha da Rodovia Transamazônica BR-230 durante da gestão militarista de Emílio Médice na qual ligava os estados da Amazônia, Pará, Maranhão, Piauí e Paraíba, no qual o objetivo era integrar ainda mais o restante das regiões do país para o processo de desenvolvimento.

Outro movimento notável na história da educação é o movimento de educação popular, método de ensino do pernambucano Paulo Freire que inovou o processo de alfabetização de jovens e adultos.

Leite (1996, p.85) ressalta que

Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire (1978) rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada escola brasileira, na tentativa de

possibilitar uma educação voltada para solidariedade, para as práxis, em que elemento político, social, econômico e cultural a “tecedura” do processo de ensino/aprendizagem da cidadania consciente (LEITE, 1996, p. 85).

Nessa conjuntura, é inovadora a proposta freiriana, uma vez que ela persistia um modelo de ensino que levasse em consideração a realidade do indivíduo, respeitando seu lugar de origem e os saberes locais. O método de ensino movimento popular Paulo Freire logo se espalhou pelo Brasil “não só como forma de resistência ao processo escolar formal/tradicional-defasado em vitalidade para as classes subalternas – mas como nova metodologia de alfabetização de jovens e adultos” (LEITE, 1996, p. 85).

Em suma, essas contribuições destes movimentos especialmente o (MEB) e o método Paulo Freire impulsionaram as classes populares a ter outra percepção diferente sobre sua realidade sociopolítica e o processo de dominação dos grupos hegemônicos. Por isso, durante a ditadura militar Paulo Freire vai ser perseguido e encarcerado.

## **2.6 Educação rural no período de 1970 a 1980**

Frisa-se ainda que o grupo dominante via o homem como protagonista de reprodução do capital, principalmente para a mão de obra. Este deveria estar capacitado para processar sua função na nova mudança cultural industrial que ocorria no Brasil.

Quando os movimentos começaram a se mobilizar e questionar os seus direitos durante o processo de ditadura, tanto a elite agrária quanto os Estados Unidos temiam que as concepções comunistas se espalhassem pelo país, uma vez que essa expansão, prejudicaria o setor industrial.

Mediante a isso, durante a década de 1970 o governo terá a preocupação de criar programas direcionado ao âmbito rural, para assim ter o controle das camadas sociais, nessa perspectiva, “percebe-se assim, a estratégia utilizada pelos governos brasileiro e norte-americano em instituir programas e parcerias que não serviram, de fato, para o desenvolvimento e enriquecimento da população rural, mas sim para combater as ideias comunistas.” (MACHADO, 2008, p. 59).

Segundo Machado (2008, p. 59) os projetos eram destacados “o PIPMOA (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola); PRODAC (Programa Diversificado de Ação Comunitária); SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural); CRUTAC (Centro rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária) e o Projeto Rondon.”

A Lei LDB 5692/71 modificada nesta década, poucas mudanças foram atribuídas para os povos rurais, “pelo ao contrário, acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional” (LEITE, 1994, P.89).

Nesse contexto, somente no final da ditadura militar na década de 1980 que surgiram novos programas de apoio às comunidades como PRONASEC e EDURURAL.

Estes programas foram implementados pelo PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultural e Desporto) de 1980 até 1985, no qual esse foi desenvolvido pelo MEC, sendo seu objetivo era apaziguar a evasão e deficiência escolar.

Na concepção de Leite (1996) o PSECD considerava a importância da expansão do ensino fundamental no campo, bem como, trazendo melhorias de vida e educacional para o meio rural, oportunizando “a escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola” (LEITE, 1996, p. 95).

Nesse paradigma apesar de todas essas concepções a favor de contribuir e resolver os problemas reais as desigualdades socioeconômicas e cultura no campo, essa não conseguiu adjetivar tais expectativa, devido não identificar as devidas especificidades como bem aponta Machado (2008, p. 64) ao enfatiza que “o plano não observou os conteúdos e programas inadequados de ensino, ministrados em um ambiente físico bastante precário, por professores de formação urbana, cuja preocupação ou interesse não estavam voltados aos problemas rurais.”

O PRONASEC foi um programa que expandiu as agregações do trabalho nas zonas rurais através da modernização, assim o programa prezou na valorização dos grupos comunitários e escolas, sobretudo no incentivo de pequenas cooperativas na qual eram compostas por pequenos produtores e

agricultura familiar. Por sua vez, estes investimentos tinha um objetivo principal, as cooperativas e produtores tinham que produzir para exportar para o mercado, contudo o PRONASEC não progrediu.

No entender de Machado (2008), o PRONASEC falhou por conseguinte motivo, de um lado estavam os agricultores e cooperativas produzindo de uma forma mais “tradicional” de outro, estavam os grandes produtores de commodities, plantando de forma mais mecanizada com equipamentos avançados, produzindo em expressivas quantidades, e vendiam por um preço bem mais econômico. Nesse viés, entende-se que o próprio programa consolidou desigualdades estruturais econômicas entre pequenas cooperativas e grandes produtores.

Quanto ao EDURURAL, sua principal prioridade foi o Nordeste, implementando pelo governo federal, sob o acompanhamento da Universidade Federal do Ceará e supervisão do BIRD. Esse programa progrediu entre 1980 e 1985, na qual seu objetivo principal era maximizar os recursos escolares da região nordeste bem como melhoria de infraestrutura física escolares e materiais pedagógicos eficazes, buscando ainda a formação cultural de adultos e orientações para o mercado de trabalho (LEITE,1996).

A pretensão do programa até então, era aprimorar uma reforma educacional que adjetivasse os anseios da população rural configurados para as propostas de educação do campo, um currículo articulado com as realidades do campo, considerando a região nordestina, seu objetivo destinou-se mais para pacificar os conflitos sociais que ocorriam no campo, do que realmente fomentar métodos de ensino alternativos, para solucionar os problemas oriundos educacionais entre eles o analfabetismo e a baixa escolarização (MACHADO e MARQUES, 2015 *apud* LEITE, 2002).

## **2.7 O fim da ditadura e a redemocratização do país**

Com base no processo de desenvolvimento da educação rural no Brasil, podemos verificar a educação com o processo de mercadorização, no qual propôs a formação do sujeito com base no desenvolvimento econômico e os interesses dos grupos hegemônicos, mediante essa questão:

As ações do governo militar provocaram um aprofundamento da desigualdade social no Brasil contribuindo com a concentração da renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país devido aos enormes privilégios concedidos pelas autoridades do regime (MACHADO, 2008, p. 67).

Em março de 1985 a ditadura militar chega o seu fim, o país encontra-se defasado, sem investimentos cabíveis e implementações de políticas públicas eficazes tanto para zona rural, quanto para a zona urbana.

Vale fresar que alguns fatores influenciaram para o governo militar desse por fim, entre eles, as pressões da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais no qual reivindicavam educação, saúde e empregabilidade de forma digna e eficaz.

As pressões internacionais influenciaram de uma certa forma, para o encerramento do autoritarismo militar, bem como, os movimentos globais que aspiravam pela democracia, requestando o fim do regime militar que ocorriam em outros países. Essas atitudes contribuiu para recair as pressões contra o comunismo, no qual abriu portas para impulsionar e reivindicar contra o regime militar, culminando o fortalecimento e a ênfase da democracia no Brasil.

Com essas pressões, o governo militar tampouco conseguiu manter os padrões econômicos e políticos, mediante a essas constatações, a ditadura se encerra e o Brasil volta a ser um país democrático.

Mediante o processo de historicização, explicitaremos a seguir duas leis fundamentais que ter o direito do povo brasileiro, convalidado como referência até os dias atuais: a constituição de 1988, lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esse é um momento de reconstrução de novas organizações políticas, econômica e social no Brasil. Com isso, José Sarnei assumiu a presidência dando início a uma nova era de implementações, foi promulgada a nova constituição de 1988, novos horizontes e aspirações foram reconhecidos neste documento, principalmente o direito ao voto para quem era analfabeto, dado que antes essa ação democrática não era possível (NETO, 2016).

Possibilitou, também, à condução de debates educacionais no que proporcionará o advento da lei LDB 9.394/1996, para tanto a constituição de 1988 “consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em

promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais (TIBUCHESKI, 2011, p. 35).

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes Bases de Educação, consolidou a organização escolar nacionalmente reconhecida pela constituição federal, reconheceu ao ensino da escola do campo conforme sua singularidade e especificidades conforme previsto nos artigos 23, 24 e 26 no qual pontuava tais organizações curriculares com base a realidade dos povos do campo.

Apesar de toda a implementação da Lei de Diretrizes de Base de Educação, enfatiza-se que a lei estabelecida não cumpriu afirmações e transformações, devido algumas dificuldades.

Tais dificuldades são apontadas por Barros e Lihtnov (2016) ao afirmarem que após a lei ser aprovada, ficou explícita a pretensão do governo manter uma formalidade curricular sobre o domínio do estado, com isso, afirmam ainda que outros teóricos criticam o modelo educacionalmente, no qual se direciona a manter o capital econômico, sem sequer pensar a organização educacional como um processo de integração e transformação, assim

a lei surgiu com uma visão atrasada, atrelada ao capital e com o objetivo de realizar pequenas alterações sem modificar ou transformar os “alicerces” do modelo educacional, não considerando as novas teorias da educação que encaram o processo de ensino e aprendizagem como um importante ato para a (re)construção dos sujeitos (BARROS e LIHTNOV, 2016, p. 16).

Na concepção de Machado (2008), a lei vista, não conseguiu adjetivar os limites e problemas na esfera cultural, sobretudo, política e social que integra a população da zona rural.

Sobretudo, as habilidades necessárias para uma educação e escola de qualidade, acompanhadas de materiais pedagógicos, equipamentos tecnológicos eficazes e formações de continuadas de professores, conectando com socioculturalidade, sendo assim, esses problemas são concebidos visivelmente nas escolas rurais.

Problemas esses, que vão desde questões de ordem física e estrutural da escola, passando pela formação do professor e o tipo de ação didático-pedagógica que ele desenvolve, chegando até na dificuldade da população rural no acesso a escola. As escolas rurais, cujas instalações físicas continuam precárias, não permitem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico capaz de trazer resultados satisfatório para os alunos da zona rural, que sofrem com o descaso da grande maioria dos municípios que não realizam um trabalho eficiente

junto a essas escolas, não disponibilizando recursos financeiros, humanos e materiais necessários para seu bom funcionamento (MACHADO, 2008, p. 69).

Perante as explicitações abordadas desde a era Vargas a Lei das Diretrizes Básicas da Educação foi possível observar paradoxos e contradições na qual a educação para as classes populares, sobretudo para os povos do campo, ficara desprovidos de mudanças significativas no contexto social, saúde e educacional. Sendo assim, todas mudanças enfatizadas para as classes populares eram pensadas conforme o desenvolvimento econômico do país.

Por isso, inúmeras pesquisas surgem com a capacidade de reivindicar os padrões moldados com características da esfera capitalistas, e buscar adjetivações de políticas públicas educacionais para reivindicar tais direitos prescritos na constituição federal e LDB, essas cobranças explicitam melhorias condições necessárias e cabíveis para as classes populares.

No que tange aos povos do campo, luta-se por uma educação que contribua para o crescimento cidadão críticos com formação articulada e escolas considerando a produtividade dos povos do campo.

### **3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO**

Nesta seção, apresento uma breve reflexão sobre educação do campo, seus contextos históricos e sua importância para o desenvolvimento social e educacional na realidade dos povos do campo. É necessário lembrar que, a intenção aqui não é historicizar a educação do campo “futilmente”, tampouco, duplicar concepções que já foram explicitadas. Escolhemos educação do campo porque ela é o modelo de educação humanística, a educação perfil dos trabalhadores dos povos rurais, que abrange os aspectos identitários e sociais, sendo a essência e potência dos saberes culturais.

No que tange verificar indicadores de educação do campo no contexto de uma escola rural, é contundente historizar o percurso da educação do campo, pois traz proposta do engajamento e valorização dos saberes socioculturais e identidade dos sujeitos do espaço rural e ribeirinho. Trazemos a concepção da educação do campo, pois acreditamos que essa proposta educacional é compatível com a realidade dos povos rurais e ribeirinhos, já que a educação do campo defende a construção e propostas inovadoras, pensado na realidade vivida aos que os sujeitos atribuem aos seus valores, respeitando as diversidades culturais.

Nessa conjuntura, para descrever o contexto histórico da educação no campo e ressaltando o empoderamento do MST, decretos e resoluções e os três importantes programas voltado para educação do campo tais como o Pronera, Procampo e Pronacampo, amparou-se nos seguintes autores: Arroyo (2007, 2011), Bicalho (2018), Caldart (2009, 2012), Molina (2014), Neto (2010), Santos (2017), entre outros.

#### **3.1 Diferença do rural para o campo**

A proposta de educação do campo, nasce no clamor e busca direitos, a dignidade a um povo que teve seu direito negado a educação, a saúde pública, a inserção na sociedade de ser reconhecido por sua cultura e identidade. Portanto, recapitular o contexto da educação do campo é compreender a lutas e conquistas de um povo que têm seu direito recusado e esquecido.

Desde então, a educação rural se prevaleceu a mais de séculos, plantando desigualdades sociais entre classes dominantes e os menos favorecidos, ou melhor, entre colonizadores e colonizados, como já mencionado no capítulo da educação rural. É nessa iniquidade que tentamos articular a educação no campo com o compromisso de legitimar e resgatar o processo cultural e os direitos negados no passado, contextualizando uma modalidade de ensino que valorize a cultura e identidade como os protagonistas de seus ambientes locais, culturais e educativos, pensando na pluralidade de todos e todas, ou seja, “à construção de educação própria, com referenciais teóricos e metodológicos que articulem, em suas práticas educativas, os saberes dos povos do campo, seus modos de vida, sua cultura, sua identidade, que respeitem a diversidade” (COSTA; CABRAL, 2016, p. 186).

Historicamente a educação rural é considerado o modelo educacional com currículo urbanístico que não valoriza os saberes culturais e identidades dos sujeitos de que vivem nas comunidades rurais, sendo assim “educação ofertada aos camponeses no decorrer da história, alvo dos interesses dos governantes, caracteriza-se como uma extensão da educação urbana” (COSTA; CABRAL, 2016, p.182), um modelo de educação voltado para Elite, dedicada exclusivamente para escola urbana, onde o currículo não agrega aos conhecimentos e a singularidades dos camponeses, ou seja, “centra-se em bases que não fortalecem a sua cultura, vendo o campo apenas como espaço de produção e os camponeses como sujeitos desta produção” (COSTA; CABRAL, 2016, p. 180).

Uma educação que não enxerga os seres do campo como produtores de ideias inovadoras, mas como seres reprodutores do agronegócio, da mercantilização e exportação (CALDART, 2012; SANTOS, 2017).

É necessário questionar os padrões educação moldada para o campo que não atende suas peculiaridades, impondo a necessidade de ir a lutas e reivindicações para exigir projetos de educação que englobe a coletividade e modos de vida dos camponeses, com currículos adaptados aos conhecimentos do ambiente cultural e trabalhista, uma vez que, os sujeitos do campo são seres de direito que produzem e reproduzem a sustentabilidade.

### 3.2 Onde tudo começou

Ressalta-se o histórico da educação do campo desde a década de 1990 período que começou o fortalecimento até a política públicas mais recentes que deu certo, descrevendo os principais acontecimentos, uma vez que a educação do campo é construída mediante lutas e reivindicações de um povo que clama por direitos a educação, cultura, terra, território. Descrever esse histórico é elucidar também as principais conquistas como as políticas públicas, as resoluções, os decretos e conferências em que foram conquistadas mediante resistência do MST, sindicatos, classes de trabalhadores, professores, ou seja, todos que estão inseridos na busca incessante de direitos.

É necessário lembrar que a educação no Brasil é por vantagem dedicada exclusividade para a formação da Elite classe dominante, as classes populares em outras veemências, sofrem de forma discriminatória e preconceituosa na competição de um currículo voltado para escolas das metrópoles, dedicadamente as classes dominantes capitalistas, este modelo de educação é educação rural, uma proposta de educação neoliberalista.

Arroyo (2007), aponta que o Estado em toda sua instância, sempre idealizou o espaço urbano como prioridade, uma vez que, para o rural as políticas públicas sempre foram um descaso a educação, a saúde aos direitos públicos todo, nesta perspectiva, “[...] o campo é visto como uma extensão, como o quintal da cidade” (ARROYO, 2007, p. 159).

Nessa conjuntura, esse autor enfatiza o que indiferença sempre foi impregnada a classe de trabalhadores do campo, visto que a cidade sempre foi o avanço, o modelo de civilização, da cultura e do contemporâneo, e o campo esteve sempre em segundo plano, sendo expresso como o lugar de atraso e a identidade de caipira, jeca tatu.

O termo educação no campo foi construído no final da década de 1990 e início do século XXI com o movimento chamado “por uma educação do campo” sendo que, o Brasil havia passado por uma ditadura militar que teve seu fim no ano de 1985, neste período de ditadura houve o congelamento dos direitos educacionais não havendo avanço aos povos rurais. Uma vez que, a ditadura militar propagou o não desenvolvimento as políticas públicas para os povos do campo, ao findar a ditadura militar que teve sua duração de 20 anos, tem-se o

processo de redemocratização, sendo que o regime militar corroborou inúmeros prejuízos. Contudo, com um novo presidente nacionalista, o progresso educacional para o campo começou a brotar novamente no Brasil “em partes”.

Na concepção de Machado (2008, p. 68)

Em março de 1985, com a posse de presidente José Sarney, o governo militar, no Brasil, chega ao fim, após 20 anos de ditadura, iniciando um processo de redemocratização do país, o qual permitiu reformas constitucionais bastante significativas para o povo brasileiro que voltou a exercer seu direito à cidadania. Desta forma, o direito ao voto conduziu de volta ao poder um governo civil, que a partir da década de 90, passou a desenvolver uma política econômica neoliberal, priorizando as privatizações e a abertura do comércio ao mercado exterior. Consolidava-se assim, ainda mais, o processo de globalização econômica, muito favorável aos países capitalistas desenvolvidos, que impuseram seu domínio econômico sobre as nações em vias de desenvolvimento, através de uma atividade comercial perversa, a qual lhes garantiu um enriquecimento sem limites (MACHADO, 2008, p. 68).

Ao se torna um país neoliberal, o Brasil obteve suas respectivas considerações no direito para todos, entretanto os reconhecimentos pleiteados para educação não se idealizaram formalmente com processo de reconhecimento significativo para áreas rurais, tampouco, foram analisadas as especificidades e a realidades dos trabalhadores do campo para contemplação de políticas públicas até então legitimada, o modelo de educação foi conduzida para preparação do indivíduo com perspectivas qualificadoras para o mercado de trabalho.

No Brasil, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista em outro momento histórico. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização, não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente (BASSO; NETO, 2014, p. 5).

Em relação ao movimento educação do campo, seu processo já tinha começado com a articulação do MST Movimento Sem-Terra, fundado em 1984 e com a aprovação da constituição em 1988, que após a ser aprovada numerosas alterações foram organizadas na perspectiva aos direitos sociais dos povos dos rurais (SANTOS, 2017).

Apesar da aprovação e reconhecimento ser explicitamente efetivado em janeiro de 1984 na cidade de Cascavel, no Paraná, sua mobilização já tinha começado no período ditatorial, principalmente quando ocorria o processo de modernização da agricultura no Brasil, “revolução verde”.

A articulação e as ações, que deram origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ocorreram no Sul do Brasil, mais precisamente na região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, em fins dos anos 70. Essa região já há algumas décadas era a principal procedência de muitas famílias de agricultores gaúchos que, em busca de terras mais baratas, ocuparam o Oeste de Santa Catarina, o Sudoeste do Paraná e o Mato Grosso do Sul e, mais recentemente, as terras do Mato Grosso, da Amazônia e dos cerrados do Nordeste e do Centro-Oeste (LERRER, 2009, p. 133).

Nesta perspectiva, o MST luta pelos direitos e melhorias em favor dos povos do campo, principalmente pela negação ao direito à terra e condições sociais que desde o período do ruralismo pedagógico o homem do campo foi preparado para o processo de transformação cultural e industrial que ocorria no Brasil, uma vez que no período da ditadura se tornou mais expressiva. A articulação dos movimentos sociais serviu também como alerta de realidade social e conscientização, sendo que, os camponeses não percebiam estarem sendo explorados, após os movimentos sociais plantarem a noção de realidade, começaram articular, lutando pelos seus direitos. Essa afirmação é possível ser constatada por João Pedro Stédile líder do MST, através de uma entrevista organizada por Alfredo Bossi e os jornalistas Marco Antônio e Dário Luiz em que, João Stédile reiterava o empoderamento dos movimentos, “Entre 1978 e 1979, os camponeses começaram a perder o medo de lutar contra o governo. Embora tenha sido criada em Goiânia, em 1975, a ação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) só se consolidou no Rio Grande do Sul em 1978” (STÉDILE, 1997, p. 70).

O Estado legitimou o compromisso com a sociedade brasileira de reconhecer a educação para todos e todas, reconhecendo os princípios humanos e considerado as diversidades regionais e culturais. No primeiro artigo da Lei 9.394 expressava, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”(BRASIL, 1996)

Entretanto, ainda faltava ingrediente a ser acrescentado aos povos rurais, sendo que, mesmo com os reconhecimentos e direitos, o ambiente urbano ainda continuava sendo privilegiado, o modelo exemplo de avanço para a civilização brasileira, e a educação o rural permanecia invisível. Neste contexto, surgiu o movimento **“por uma educação do campo.”**

Para Neto (2010), o respaldo teórico para explicar esse movimento, procede a partir de uma concepção que o ambiente rural era inferior ao urbano, tendo a impressão que os dois tivessem realidades dessemelhantes, de maneira que o rural e urbano não fizesse parte de uma mesma generalidade.

Nas palavras de Neto (2010, p. 152) explica que esse movimento

A partir do final dos anos 1990 e início do século XXI, aparece um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade.

Como não se pensava com sugestões coletivas, passa-se consentir a existência de duas personalidades, a do homem cidadão e homem camponês, nessa perspectiva, esses foram os dos principais motivos para sustentação deste movimento.

No ano de 1996, outro acontecimento histórico estimulou esse movimento, sendo fundamental para fortalecer a concepção da educação do campo, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB, Lei 9.394/96). Nos seus artigos 23, 26 e 28 consolidava a organização escolar pautada para realidade das escolas do meio rural. No artigo 28 abordava as normas para um currículo com as devidas adaptações necessárias, pensando na singularidade e realidade dos povos rurais.

No art. 28 apresentava-se três normas essenciais para a educação:

- I. Tratava-se dos conteúdos curriculares de acordo com as especificidades dos alunos das áreas rurais.
- II. Discutia os conteúdos escolares, ou seja, o currículo escolar de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos do âmbito rural.
- III. Apontava a adequação do currículo de acordo o trabalho desenvolvido pelos camponeses na zona rural, ou seja, mesclar o currículo com a forma de trabalhos desenvolvido no cotidiano dos sujeitos. (BRASIL, 1996 grifos nossos).

A LDB estabelecia segmentos e reconhecimentos das diretrizes ao âmbito rural, sendo o começo de uma nova era de direitos para os povos do campo, visto que historicamente as propostas de educação concebida no Brasil, eram pautadas nas escolas do âmbito urbano. Percebe-se que as reformulações de ações a serem implementadas nas escolas do campo é muito explicitado neste documento, o Estado firmou compromisso de implementar significativas mudanças a este cenário de educação, contudo no documento ainda é explanado como educação rural.

Nesse parâmetro, o comprazimento da constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei 9.394/96, foram primordiais para incorporação de forças a essa nova concepção de educação, no que vai consolidar mais lá na frente a realização do I ENERA.

### **3.3 I ENERA Encontro Nacional da Educação a Reforma Agrária 1998**

Para Neto (2010) O movimento “por uma educação do campo” iniciou seus primeiros passos em 1990, entretanto, foi consolidado a partir de 1998, quando ocorreu o I ENERA - Encontro Nacional de Educação a Reforma Agrária, no que o objetivo era buscar proposta de escola que fundamentasse o ambiente rural. Organizado pelo (MST) Movimento Sem Terra com o apoio da (UnB) Universidade de Brasília e outros apoiadores, realizou-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária I ENERA (SANTOS, 2017).

Em suma, este encontro abordava em partes, as aspirações da população que questionava principalmente a proposta de educação oferecida naquele período, uma proposta que era reformulada e direcionada a suprir somente os anseios econômicos da elite rural e o estado, que consistia na reprodução do capitalismo, típico ao “ruralismo pedagógico.” De acordo com Santos (2017) objetivo deste encontro era:

[...] pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos [...] (SANTOS, 2017, p. 215).

Considerado debate importante, este, presenciava diversos apoiadores no processo de reivindicações, sendo imprescindível no empoderamento e na garantia de direitos dos povos rurais. Na conferência, foram discutidas a qualidade de escolarizações conforme os problemas de acesso, a sustentação, a promoção da escolarização de alunos, a qualidade de ensino e formação de professores, enfatizando também os exemplos pedagógicos que mais deram certos, conforme as experiências ditas no âmbito rural. (SANTOS, 2017).

Este debate foi fundamental para impulsionar os direitos da educação do campo, trazendo subsídios e discutindo propostas inovadoras, formulações de políticas públicas educacionais concretas, que acompanhasse o desenvolvimento e singularidades da realidade do campo.

### **3.4 I Conferência Nacional da Educação do Campo 1988**

No ano de 1998 foi realizou-se a I conferência nacional por uma educação do campo em que conduzia ações coletivas a favor da escolarização dos povos do campo nacionalmente. O principal interesse nessa conferência era “[...] construir um mapa detalhado destas práticas e alternativas, afirmadoras, de outras possibilidades no campo que não as projetavas pelo atual modelo de desenvolvimento do país” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.41).

Com a realização deste evento, eram pontuadas as seguintes questões: reivindicavam a mudança do nome educação básica para educação do campo, sendo que a educação básica era o modelo de educação rural, exemplo de educação importada. Pontuavam, também, um olhar inclusivo aos milhões de camponeses, principalmente aqueles que não experienciaram a oportunidade de estudar, nesse contexto “[...] a educação do campo precisa ser específica e diferenciada, isto é, alternativa.” (FERNANDES et al. 2011, p. 23)

Visto que, mesmo com a contemplação de políticas públicas, o analfabetismo no campo ainda era constante, os povos do campo necessitavam de uma educação fortalecida com sua identidade e seus anseios. Uma educação humana que adjetive o cotidiano e os saberes campesinos. A participação das

entidades estaduais, sindicatos, representantes, famílias rurais, MST, foram fundamentais nessa participação colaborativa.

### **3.5 PORTARIA 10/98 Programa Nacional da Reforma Agrária PRONERA 1998**

As políticas públicas são fatores essenciais para modificar a realidade social coletivamente, de sujeitos que buscam comodidades e condições de vida melhores, essa talvez seja a questão mais agravante que os movimentos sociais enfrentam por todo o processo histórico de negação. À medida que os movimentos sociais e apoiadores exclamam ao direito a terra, a educação de qualidade, o estado sente-se pressionado pelos movimentos sociais, que por direito, reivindicavam condições e políticas públicas para os assentados, destarte estas reivindicações emergiu o Pronera.

O Pronera surgiu a partir do constante debate da realização do I ENERA, com índice de alfabetismo que os assentamentos rurais enfrentavam naquele período, este ajustava o compromisso de alavancar a escolarização dos trabalhadores rurais do campo, principalmente nos assentamentos da reforma agrária.

No I ENERA identificou-se diversificadas experiências e propostas para efetivação da educação do campo que estavam sendo praticadas pelas organizações sociais e universidades (SANTOS; SILVA, 2016). Entretanto, mesmo que as universidades estavam desenvolvendo trabalhos inovadores no âmbito da reforma agrária, continuava muito restrito, isolado. Neste contexto, precisava-se construir uma postura coletiva, em parcerias que fizessem enfrentar as adversidades e desafios a serem superados e mudar o quadro de analfabetismo nos assentamentos que, naquele período, tinha alto índices (MOLINA, ANTUNES, 2014).

Com muitas negociações e discussões entre os movimentos sociais, universidades e Estado, gestou-se o Programa Nacional da Reforma Agrária - Pronera através da portaria 10/98 foi constituído o Programa Nacional da Reforma Agrária ligado ao gabinete Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e que a partir de 2001 o programa começa fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), contudo é necessário

lembrar que o programa foi promovido com recurso específico do Ministério da Educação (MEC).

Em contrapartida, o objetivo central do Pronera era efetivar educação nos assentamentos da reforma agrária, estimulando, promovendo e estruturando projetos educacionais inovadores com metodologias direcionadas a realidade do contexto rural, para suprir o analfabetismo nos assentamentos, uma vez que naquele período era constante.

Este programa desenvolve-se mediante uma gestão participativa, instruída com a coparticipação do estado, universidades, sindicatos e movimentos sociais. Entretanto, no início da aprovação do Pronera ficou restrito, sendo que ficaria a cargo do estado articular este projeto, não cabendo os movimentos sociais e universidades opinarem nas questões específicas do programa.

Enfatiza-se que o estado brasileiro em seu percurso histórico limitou seus setores particularmente, cabendo articular e comandar as camadas sociais e os interesses da população brasileira de forma restrita, moderadora, sem querer a presença dos demais opinando nas construções.

Para Santos e Silva (2016), a partir que Pronera passou a fazer parte do âmbito do Estado, enfraqueceu o envolvimento dos movimentos sociais e as universidades, nessa totalidade, somente em 2004 que o Pronera será reconfigurado no governo do novo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva que reconhece a educação de fato como direito social primacial, no que elaborou o manual das formações (SANTOS; SILVA, 2016).

Feito essa interlocução, com essas reivindicações e encontros, percebia-se que a educação do campo estava avançando aos direitos e melhorias a políticas públicas, mesmo sob pressão e contra a vontade do estado, os movimentos sociais e apoiadores estavam sendo pontuais no que queriam.

Ressalta-se que o Pronera alavancou as primeiras políticas públicas, e sanou a responsabilidade de defender os direitos a formação educacional dos povos do campo, sua forma de articular após ajustado em 2004, a expansão da educação do campo cumpriu-se “em partes” resultados significativos durante o percurso histórico do programa.

Molina e Antunes-Rocha (2014), desvelam que o programa iniciou com a formação de educadores assentados, passou posteriormente a oferecer

formação para o ensino fundamental anos finais e ensino médio para jovens e adultos, somente mais tarde, o programa contempla os cursos de nível técnico e superior, entre eles o curso pedagogia da terra, nesse contexto, “[...] o Pronera contou a experiência e com os princípios formativos dos movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições [...]” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

Nos estudos de Dinizz e Lerrer (2018) *apud* (Brasil, IPEA, 2015) os autores publicam resultados relevantes sobre a contribuição do Pronera em relação à oferta de cursos de ensino fundamental, EJA, ensino médio e ensino superior. Advertem que, entre o intervalo de 1998 a 2011, foram ofertados absolutamente 320 entre 82 instituições computadas, dividido nas três modelos-base de educação mencionadas.

Nos estudos mais recente, como de Frazão *et al* (2022), as autoras realizam um estado da arte com recorte temporal de (2000-2018) sobre a produção do conhecimento da temática da Pronera nos programas de pós-graduação das universidades federais e estaduais do Brasil. As autoras detectaram que

O quantitativo de produções sobre o Pronera pode ser discutido no contexto de dois recortes temporais distintos, sendo que o primeiro compreende os anos de 2000 a 2010 e o segundo os anos de 2011 a 2018. É válido ressaltar que o ano de 2010 representou um marco na história, tanto deste Programa quanto da Educação do Campo, dada a publicação do Decreto n 7.352/104. Dito isso, apontasse que o primeiro recorte contou com a defesa de 54 trabalhos, dos quais 43 eram dissertações e 11 teses; enquanto que no segundo foram registradas as defesas de 93 trabalhos, sendo que 69 se desdobraram em nível de mestrado e 24 de doutorado (FRAZÃO; COSTA; MEDEIROS, 2021, p.11).

Ao concluir suas respectivas análises, as autoras deduzem bons resultados no crescimento das pesquisas que tange o Pronera, principalmente quando o curso começou a ser oferecidos, houve crescimentos significativos de estudos na pós-graduação relacionado com objeto de pesquisa.

### **Resolução CNE/01 – 2002 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Em 3 de abril de 2002 foi instituído as diretrizes operacionais para educação do campo (DOEBEC) através da resolução CNE/CEB Nº.1 ordenado

pelo presidente da câmara de educação básica da época Francisco Aparecido Cordão, em suma, é necessário destacar que o decreto estava considerando Interligado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/200 (BRASIL,2002).

Essas diretrizes estabeleciam inúmeros direitos, como, por exemplo, adequar projetos institucionais da escola do campo a educação básica, tais como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e à educação profissional de nível técnico.

Nessa perspectiva, o referido decreto referenciava o reconhecimento de diretrizes essenciais na consolidação dos direitos educacionais ao ambiente rural, principalmente para as escolas do campo, como no artigo 2º referenciava.

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Com a contemplação de novos reconhecimentos, a educação do campo é fortalecida, o poder público de fato considera os direitos educacionais conforme as especificidades e identidades dos povos rurais.

Sobre as diretrizes, Matos e Rocha (2020) ressaltam que apesar das diretrizes serem fundadas na esfera do Estado Neoliberal, acreditam que as diretrizes operacionais (DOEBEC) agregam inúmeras vantagens, no que diz respeito ao reconhecimento, a identidade e anseios das escolas campesinas. Entretanto, a vagarosa efetivação das ditas políticas de direitos, impossibilitou sua concretização nas escolas em toda sociedade Brasileira (SANTOS, 2017).

### **3.6 II segunda Conferência por uma educação do campo - 2004**

Baseado no modelo da a primeira nacional conferência por uma educação do campo, realizou-se em 2004, a segunda conferência nacional por uma educação do campo, com o tema “educação, direito nosso, dever do

estado!” Este lema passou a ser exclamado por apoiadores, instituições, trabalhadores e movimentos sociais que se faziam presentes. Como a afirmar Caldart (2012)

A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípios abstratos (CALDART, 2012, p. 262).

As conquistas dos movimentos sociais é a principal forma de estratégia contínua de exigir direitos e transformações aos seguimentos num modo de mudar as condições socialmente. O fortalecimento do MST e seus apoiadores, a educação do campo procedendo seus seguimentos. A aprovação do PRONERA consistia subsídios e direitos nas configurações e elaboração de educação, os povos rurais do campo, percebiam que a forma de lutar coletivamente era uma estratégia de organização.

Nessa concepção, “a estratégia de convênios das instituições como o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência” (ARROYO, 2007, p. 165). A construção de novos paradigmas para modificar as condições e melhoria de vida e educação são postas nesta segunda conferência.

Segundo Caldart (2012, p. 261). “Neste encontro reuniram-se 39 entidades com mais de mil participantes, incluindo representantes de órgão de governos, Organizações não governamentais - ONGS, organizações sindicais e professores, além dos movimentos sociais [...]”.

Nesse momento de questionamento, os militantes cobravam do estado instituições públicas com a formação continuada de professores e espaços públicos com estruturas confortáveis para efetivação das aulas.

Entende-se que a formação de educadores e escolas com estruturas eficazes é imprescindível para promover alfabetização significativa os povos do campo, já que a escola e professores são as principais bases para realizar uma educação qualificada capaz de aguçar o aprender dos camponeses.

É nessa inquietude que Arroyo (2011, p. 71) denuncia

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras para sobreviver com uns

trocados, para não levar a manta na feira, não há necessidades de muitas letras. Em nossa História, domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que não sabe ler ensina alguém não saber quase ler (ARROYO, 2011, p.71).

Esse discurso foi abundantemente debatido nos encontros do MST, visto que, não bastava existir educação e escola do campo, se não estivessem professores formados e qualificados com os conhecimentos condizente à identidade, a cultura, e trabalho dos camponeses. Foi também neste momento que houve “[...] uma explicação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre entidades de apoio e entre as próprias organizações trabalhadores que integravam esse movimento” (CALDART, 2012, p. 261).

### **3.7 Programa de Apoio a Formação Superior licenciatura em educação do campo - PROCAMPO 2007**

É inquestionável participação potencializadora das ações significativas do MST, suscitaram e lutaram por garantias as negações que foram embricadas durante todo o percurso histórico, esse empoderamento e o fortalecimento do MST é que torna essa luta triunfante. E o que fez ter êxito nesse embate foi a consolidação e a parceria dos sindicatos e universidades. Durante o MST entender que é esse o caminho, lutar com parcerias, conseguem a ter direitos e implementação de novas políticas públicas específicas para o campo.

Partindo do pressuposto que PRONERA obteve resultados significativos, implementando o favorecimento da escolarização dos camponeses, no ensino fundamental, médio, EJA e formação de magistério o estado reconhece essa política definitiva e perceptiva aos indivíduos do campo, no que denota seus valores sociais com indivíduos reprodutores de vida.

No que concerne aos direitos as fases educacionais, os povos do campo estavam sendo acrescentado, entretanto, faltava um ingrediente a ser acrescentado e tornar esse espaço completo, ou seja, carecia de formações de professores com práticas pedagógicas e os conhecimentos e experiências aprofundadas ao contexto culturais e ações desenvolvidas para o campo, sendo

que de nada adianta escolas no campo sem ter formação de professores com as práticas pedagógicas condizentes ao ambiente campestre.

É nesse prisma que surge o Programa de Apoio a Formação Superior licenciatura em educação do campo – PROCAMPO, fundado em 2007 pelo Ministério da educação, por diligência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com as parcerias das Universidades.

O advento do PROCAMPO somou para consolidar a formação de professores que atuam nas escolas do campo, colabora também para formar docentes críticos, capazes de debater e hostilizar as questões educacionais e as políticas públicas que são conquistadas, mas que são negadas (SANTOS, SILVA, 2016; BICALHO, 2018).

A afluência das práticas de formação enfatizadas nos cursos oferecidas pelo PRONERA, sejam eles os cursos técnicos, médio, magistérios e licenciatura, foram imprescindíveis para delineamento diretrizes do PROCAMPO (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Com objetivo de formar professores comprometidos e capazes de atuar colaborando e introduzindo na prática e teoria escolar os saberes locais, culturais e principalmente a história da resistência que é os movimentos sociais. Neste contexto, o PROCAMPO abraçou o compromisso como política pública de construção na promoção na garantia de direitos a qualificação de professores.

Nessa ótica, o PROCAMPO teve seu principal objetivo de formar educadores com formação inicial em licenciatura de educação do campo. Inicialmente essa parceria foi consolidada inicialmente com quatro universidades, sendo fundamental para abraçar essa proposta, são elas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pôr fim a Universidade Federal de Sergipe (UFS). (BICALHO, 2018; SANTOS e SILVA, 2016; MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Para elaboração do projeto pedagógico inicial contou com a presença importante dos movimentos sociais e representantes das universidades, esse momento foi rico de discussões e apontamentos acompanhados de soluções. Entretanto, é necessário enfatizar as dificuldades enfrentadas nesse processo novo, e umas delas, era criar panoramas formativos a essa nova modalidade de licenciatura, muitas universidades estavam inseguras em implementar a

licenciatura de educação do campo, receio de não ter êxito durante o percurso do curso.

Sobre essa questão, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 239) deduz que

Já como uma mostra das dificuldades que se enfrentariam na realização da matriz formativa proposta para esta nova modalidade de graduação, nos parece relevante ressaltar que o convite inicial para realização da experiência piloto fora feito a sete IES, não tendo, porém obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas (MOLINA e ANTUNES-ROCHA 2014, p. 239).

Essa era uma dificuldade que necessitava ser superada, só não se esperava que haveria grandes demandas de procura de educadores que buscavam a qualificação da licenciatura em educação do campo, vendo essa realidade os movimentos sociais pressionam, cobrando posicionamentos cabíveis para superar esse entrave.

De acordo com Bicalho (2018), com a constante cobrança, o MEC lançou editais nos anos de 2008 e 2009 para que outras universidades pudessem oferecer em seus âmbitos a licenciatura em educação no campo, “por meio de editais, o Programa alcança 32 Instituições de Ensino Superior (IES)” (BICALHO, 2018, p. 217). A partir do lançamento de editais, gerou concorrência entre as universidades, posteriormente resultou 32 instituições foram contempladas para ofertar a licenciatura em educação do campo, contudo, sem abonação de continuação (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

Destarte, por mais que as universidades estavam inseguras, o Procampo deu certo como política de formação de professores, sendo assim, o comprometimento de alavancar e tornar a educação do campo mais aperfeiçoada e humana, essa política conseguiu ter excelentes resultados no seu percurso histórico.

Nas pesquisas mais recentes como a de Bicalho (2018), respalda bons resultados que o Procampo conquistou, com a aprovação do decreto 7352/2010 que reconhecia o (PRONERA) como política específica do campo, implementou ainda mais esse direito. Ainda mencionando Bicalho (2018, p. 227):

Em 2012, publica-se o Edital de Seleção n.2 / 2012, pelo qual foram selecionadas 42 instituições de ensino superior para implementação de cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo. Cada instituição obteve 18 códigos de vagas, sendo 15 para docentes e 3

para técnicos administrativos. Essa é uma conjuntura em curso, com forte movimento de produção de conhecimento. Foram contratados por concurso aproximadamente 600 docentes de nível superior para atuar nas Licenciaturas em Educação do Campo, diversos grupos de pesquisa reconhecidos pelo CNPq., conclusão de inúmeras teses, dissertações e monografias sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, criação de cursos de especialização a partir das áreas de conhecimento, além do projeto Residência Agrária (BICALHO, 2018, P. 227)

É favorável contextualizar esses resultados significativos por incidirem os direitos, conquistas e reconhecimentos do enfrentamento dos movimentos sociais, visto que mesmo que a educação do campo vem se construindo e reconstruindo em embates imbricados entre aceitações e negações, denota-se que no percurso histórico do movimento por uma educação vem construindo histórias de lutar por condições sociais, e entender que são sujeitos de valores.

E não para por aí, com a conquista de direitos e entender que conseguem adjetivar e mudar configurações condizentes aos direitos a educação, o MST faz emergir outra política pública, o Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo, resultância do Pronera e Procampo e da aprovação do decreto 7.352/2010.

Neste decreto, instituído pelo presidente da época Luiz Inácio Lula da Silva, decretava políticas exclusivas de educação do campo, sendo assim, qualificaria a oferta da educação básica e superior para os povos do âmbito rural. Dessa forma, seria desenvolvido pela união com as parcerias do Estado, Distrito federal e municípios, conforme as diretrizes e finalidades do plano nacional de educação (BRASIL, 2010).

Nessa conjuntura, o decreto determinava quais eram as populações do campo.

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, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Com base nesse no decreto, foi constituído a elaboração dos principais seguimentos do PRONACAMPO, política pública que vai ser contextualizada na próxima subseção.

### 3.8 O Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO 2011

A forma de articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, os sindicatos, universidades, os protagonistas nas questões de direito em relação à realidade do campo, são conquistados durante o percurso histórico de educação negada. É entender que, o campo é a reprodução de vida, minimamente os direitos que buscam não é direcionado apenas a reforma agrária, mas lutam pela vida digna com educação e escola em consonância com a realidade rural. É compreender que a luta firmada desde o início da década de 1990, os primeiros encontros, conferências, resoluções e o decreto presidência Nº 7.352/2010, foram conquistas fundamentais para consolidação de direitos aos povos do campo.

De acordo com Junqueira e Santos Bezerra (2015) o decreto definiu também

Os princípios da educação do campo e quilombola cujo aspecto central seria a defesa de uma educação específica para o campo que atue na valorização da identidade dos sujeitos e da escola. A par disso, o decreto definiu como objetivos centrais: a redução dos indicadores de analfabetismo; o fomento a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; a garantia do fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico; e a inclusão digital (JUNQUEIRA, SANTOS BEZERRA 2015, p.86).

Com a aprovação do novo decreto, foi instituído em 1º de fevereiro de 2013 o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, definiu subsídios e novas condições técnicas e financeiras para políticas de formação do campo. Na entrevista feita na pela TV BrasilGov, um jornalista sério responsável por comunicar ações desenvolvidas pelo senado e governo federal, cobria o Lançamento do Proncampo.

Naquele período conforme os dados do IBGE existia parcela expressiva de analfabetismo no campo, na totalidade de 23,18% da população do campo com mais de 15 anos era analfabeta, 50,95% população não concluiu o ensino fundamental, e ainda de todas escolas rurais 90% não têm internet e 15% não tem energia elétrica. E dos 342 mil dos docentes que atuam na zona rural, apenas 183 mil tem ensino superior, mediante a entrevista segundo a presidente até 2014, esse quadro tinha que ser superado (BRASILGOV, 2012).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Vê notícia em <https://youtu.be/DgvpZydFN7s>>. Acesso 02.04.2023

Na cerimônia do Pronacampo, contou com participação da presidente Dilma Rousseff, o ministro da educação Aloizio Mercadante, representante da comissão nacional de educação do campo José Wilson Gonsalves, senadores, deputados, governadores, prefeitos entre outros.

Para essa meta ser atingida, o programa contava com quatro grandes eixos, tais como: (a) gestão e práticas pedagógicas, (b) educação de jovens e adultos, (c) educação profissional e tecnológica, (d) infraestrutura física e tecnológica.

No eixo gestão e prática pedagógica explicitava conjuntos de práticas que visava a disponibilização de materiais didáticos, tais como, oferta de livros didáticos direcionados a população do campo e quilombola, essa disponibilização seria feito no âmbito do PNLD – Plano Nacional Didático, e os materiais complementares seriam oferecidos na esfera do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNE. Nesse contexto, destacava-se também neste eixo a oferta da educação integral no campo destas escolas, para expandir o crescimento da gama curricular.

No eixo formação de professores evidenciava a formação inicial e continuada de docentes que lecionam em escola do campo e quilombola. Em contrapartida, o programa desenvolveu-se no âmbito do PROCAMPO da Universidade Aberta do Brasil – UAB e da RENAFOR- Rede Nacional de Formação de Professor. No que tange a formação de professores, sempre foi dilema, mesmo com a contemplação do PROCAMPO 2007, ainda existia uma parcela expressiva de professores sem ensino superior atuando nas escolas rurais.

No eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve inclui a qualificação para aprimorar a oferta de educação de jovens e adultos, ampliando a formação segundo a localidade e peculiaridades do campo, considerando suas necessidades. Outro contexto de suma importância nesse eixo foi a colaboração do Ministério da Educação - MEC, ofertando cursos à distância e cursos profissionalizantes para trabalhadores do campo sem formação escolar. (BICALHO; MACÊDO; RODRIGUES, 2020). Nesse contexto, é necessário enfatizar a criação dos programas nacionais de acesso ao ensino técnico e emprego como o Pronatec,

sendo fundamental para o oferecer cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada – FIC. (BRASIL, 2013).

No eixo Infraestrutura Física e Tecnológica envolve o apoio financeiro e técnico para a construção de novas escolas do campo sendo ela, educação infantil e básica para o melhorar as condições e estruturas, promovia também a implementação de computadores semelhante a ampliar a inclusão digital e tecnológica. Disponibilizava infraestrutura e reformas de escolas do campo e quilombola, como também o acesso água potável para essas escolas, neste eixo ainda expressava a contemplação de transporte escolar intracampo, considerando a singularidade do espaço rural. Todos esses firmamentos foram baseados no decreto

O PRONACAMPO teve seu diferencial e contribuições para as questões precárias da educação do campo, trazendo benefícios e melhorias para reconfiguração de uma educação mais justa e igualitária, principalmente para formação de professores. Entretanto, o que se foi prometido pelo Estado e parcerias ficou longínquo das ampliações e mudanças no contexto da educação do campo. No que previa suprir as necessidades explicitados nos quatro eixos, até no ano de 2014 foram desenvolvidos em partes.

Há contradições inseridas disfarçadamente nessa conjuntura, uma delas são os próprios cursos oferecidos pelo Pronatec campo. Compreende-se que por mais que estes recursos foram inseridos no âmbito desta política pública, a todo interesse disfarçado para continuar fortalecendo o agronegócio no campo.

Essa afirmação é constatada quando Junqueira e Santos Bezerra (2015, p. 97) salienta

O PRONACAMPO na sua forma responde aos interesses formais e conceituais dos movimentos sociais, na utilização de terminologias e no atendimento as suas reivindicações históricas. Mas, atende, sobretudo, aos interesses patronais, especialmente da CNA que por meio do SENAR apropria-se de recursos públicos para a formação dos trabalhadores e atua na seleção da força de trabalho, para a reprodução do capital de acordo com as vocações regionais (JUNQUEIRA; SANTOS BEZERRA, 2015, p. 97).

Historicamente essa contradição existiu de forma visível, num modo de intimidar os povos do campo, ou seja, entre conquistas e derrotas foram reformulados inúmeros modelos de educação do campo sem estar ligado ao contexto rural para tentar entreter agricultores familiares, extrativistas,

pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais, conforme define o decreto 7.352/2010 quem é povo do campo, ou seja, a proposta do Pronacampo é um ruralismo pedagógico camuflado implementado no XX no governo de Getúlio Vargas, afim de continuar estimulando a permanência do homem no campo, mas de fato não com seus saberes locais e o incentivo a agricultura familiar, mas de certa forma, qualificando para o aprimoramento do agronegócio no campo.

Nessa mesma linha de pensamento, Bicalho, Macedo e Rodrigues (2020, p.28) elucidam que

Ainda que o Pronacampo seja construído a partir da discussão sobre a concepção de Educação do Campo e a respeito de que tipos de profissionais são necessários para a construção de um modelo de desenvolvimento para o meio rural, os cursos do Pronatec não estão adequados à proposta da agricultura camponesa. Essa proposta foi pensada segundo a lógica do capital e do agronegócio, e não nas necessidades das populações camponesas (BICALHO, MACEDO, RODRIGUES 2020, p.28).

Conforme os autores, havia um interesse muito forte, com pretensões de qualificar e graduar a população rural na eminência fortalecer a geração do agronegócio. Em suma, diferente das outras políticas públicas reformuladas, o PRONERA em 1998 e o PROCAMPO em 2007, o PRONACAMPO foi que executou em pouco êxito. Uma vez que ele desmonta toda concepção de educação do campo e instaura o fortalecimento e o favorecimento do agronegócio e o capital, por outro lado, a educação do campo é contra a esses princípios, por visar um currículo em que esteja atrelado nos seus saberes locais e culturais ensejando o incentivo a agricultura familiar e direito a escola digna com prédios eficazes e condições adequadas.

Mas quais fatores estabeleceram para que essa política pública não se concretiza com sucesso? Nas considerações apontadas por Bicalho, Macedo, Rodrigues (2020) ressaltam que após a ex-presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) sofreu impeachment em 16 de dezembro de 2015, houve a desconstrução e o silenciamento das políticas aos menos favorecidos, e a primordialmente a ruptura de diálogos que ligava o estado e os movimentos sociais. Nos próximos dois governos consecutivos dos ex-presidentes Michel

Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), houve a discrepância e diminuições dos direitos aos povos do campo. (BICALHO; MACÊDO; RODRIGUES, 2020).

Os autores deduzem ainda que, no governo de Temer, o SECADE órgão que administra as políticas de educação do campo, foi trocado pela secretária de alfabetização acarretando grandes alterações aos benefícios e direitos aos povos do campo, coincidindo com o governo de Bolsonaro que após sua anúncio a presidência da república em 2018, não pensa duas vezes em deliberar o decreto nº9.660, forçando a vinculação do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) ao Ministério da Agricultura, uma vez que o INCRA é um órgão imprescindível no ordenamento de terras fundiárias, e o Ministério da Agricultura que factualmente representa os anseios e interesses da elite agrária, ficando extinto a reforma agrária em qualquer oportunidade para os povos do campo (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2020).

Essas são afirmações explícitas ao se justificar o porquê as políticas públicas reformuladas para o campo não são permanentes, são feitas de altos e baixos em razão de existir no Brasil um Estado com duas concepções: o que reconhece os direitos e implementa benefícios, e outro estado é o neoliberal que desconsidera os benefícios aos menos favorecidos, facilitando o crescimento do agronegócio, a privatização e exploração que estar intrínseco no histórico do Brasil.

### **3.9 Entre lutas e conquistas: a resiliências do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**

No vazio, esquecimento e a falta de políticas públicas aos direitos necessários, básicos aos camponeses, fez surgir a intensa importância do trabalho frutuoso e incansável dos movimentos sociais, que vem reivindicando direitos benefícios que assegurem as relações socioculturais, escolas com prédios eficazes, formação de professores e propostas pedagógicas adequadas.

Nessa amplitude, os direitos vêm se reconfigurando de acordo com causas vencidas a frente de um Estado que nega e desconsidera a heterogeneidade dos povos do campo. Houve muitos retrocessos, como também muitos avanços no que consolidou subsídios ao modelo de educação do campo,

entretanto, isso não constitui que esses direitos estão sendo posto em prática na realidade dos camponeses.

Historicamente, enfrentaram inúmeros embates na busca pela reforma agrária, muitas foram as conquistas, em contrapartida, houve muitas violências, mortes e perseguições. Dos fatos marcantes neste contexto histórico ocorrido no dia 17 de abril de 1996, o massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, visto que esse fato teve repercussões internacionais (DINIZ; LERRER, 2018).

Os movimentos sociais, têm contribuições inovadoras na militância e na luta por políticas públicas em favor dos camponeses, como, por exemplo, o movimento do MST (Movimento Sem Terra). Desde a sua criação, janeiro de 1984, o protagonismo do MST tem uma fundante contribuição na luta pelos direitos dos camponeses.

A educação do campo é construída na base de lutas e desafios entre os movimentos sociais e o estado nacional, a luta é a essência da educação do campo, ou seja, “[...] o que chama de educação do campo é um novo paradigma que vem sendo construído pelos sujeitos do campo, a partir de suas lutas e garantias” (COSTA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2016, p. 183).

É necessário destacar que, não busca somente os direitos básicos, mas enfatizam que a educação do campo, é uma proposta real, palpável que não é somente a busca de direitos, mas a busca de reconhecimento de seres produtores e reprodutores do campo e sustentabilidade.

Segundo Arroyo (2007, p.162) os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos.

Buscam modelos e propostas educacionais e políticas públicas capazes de adjetivar a identidade e a realidade dos camponeses, com currículo diversificado, materiais didáticos adequados, visto que, todas as propostas reformuladas do estado para educação do campo estão sempre desenhadas ao modelo de educação rural, uma educação onde seu contexto direcionado área urbana.

A escola do campo é uma de suas reivindicações, não querem uma escola que seja de passatempo em que os métodos tradicionais sejam desenvolvidos em que, professor ensina e aluno faz de conta que aprende.

Nesse contexto, reivindicar a proposta de escola de campo é “[...] uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento[...]” (CALDART, 2009, p. 46).

Um modelo de escola que contextualize os saberes locais e articule a aprendizagem, que tenha projetos permanentes, inovadores para apaziguar a evasão escolar e qualificar os jovens do campo como a escola ativa e Projovem e proposta de escola integral.

Em trâmites, cobram a implementação de cursos licenciaturas, e ofereça cursos que abranja a prática pedagógica a realidade do campo, como as licenciaturas de educação do campo. Esse discurso foi excessivamente debatido nos encontros do MST, visto que, não bastava existir educação e escola do campo, se não estivessem professores formados e qualificados com os conhecimentos condizente à identidade, a cultura, e trabalho dos camponeses.

Arroyo (2007), relata que com a intensa pressão dos movimentos sociais, o campo está obtendo significativas conquistas ao longo da história, visto que, começaram designar cursos de magistérios voltado para o campo, ensino médio regular, e permanece a implementação dos cursos de nível graduação e pós-graduação. Neste contexto, nota-se que os direitos e as reivindicações estão sendo correspondida, mesmo que as políticas sejam efetivadas lentamente.

Enfatiza-se que os cursos de graduação, pós-graduação é de suma importância para a efetivação de estudos e novas metodologias de ensino para educação do campo, é através de pesquisas de projetos de extensão, mestrado e doutorado que a educação do campo é fortalecida.

Com isso, quais são os apontamentos futuros que necessariamente os movimentos sociais devem proceder? Essa é uma pergunta muito flexível para responder no momento, no entanto, devem continuar firme e juntos aos professores, trabalhadores do campo, sindicatos, universidades, etc. Confrontando e reivindicando do Estado nacional, estadual e municipal formulações de políticas públicas eficazes, podendo contribuir na escola, no trabalho e na vida social dos camponeses, fazendo valer seus direitos, exigindo que não permaneça na teoria, mas que de fato, seja implementado na prática.

#### **4. EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA, DESAFIOS NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA**

Este capítulo é destinado articuladamente à educação na Amazônia, no qual o objetivo é verificar e trazer determinados apontamentos e possíveis subsídios para uma educação inclusiva e satisfatória no que tange escola do campo, cultura e saberes socioculturais. Assim, o texto foi contextualizado através dos seguintes autores: Carvalho e Silva (2020); Carmo e Prazeres (2015); Colares (2022); Sousa e Colares (2022); Hage (2005); Furtado e Carmo (2020) entre outros.

Destarte, ao se pensar em educação para Amazônia é necessário levar em consonância sua particularidade e especificidade, bem como sua profunda extensão territorial, os saberes socioculturais que permeiam dentro desta espessura geográfica.

Desta forma, para que a educação e escola possa ser efetivada de forma satisfatória nas comunidades regionais da Amazônia, é fundamental que se promova escolas e eficazes que possam adjetivar e valorizar à cultura e a identidade das comunidades locais, incorporando elementos da história, música e tradições culturais da comunidade no currículo escolar e, promover principalmente a formação de professores com políticas educacionais que sejam diligentes e contemplem seu espaço conjuntural.

##### **4.1 Desafios da educação como direito aos povos da Amazônia**

A Amazônia é conceituada por uma imensa diversidade sociocultural, que está constituída no campo e na cidade, essas populações ocupam em grupos e povoados, pequenas e médias cidades, e outros em metrópoles. No campo, por exemplo, habitam povos indígenas, populações quilombolas, caboclas, ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes, oriundos especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações (HAGE, 2011 p. 3), nesse mesmo paradigma ao se falar das formas de vida e socioculturalidade que permeiam.

Fraxe *et al.* (2009), afirmam que esses grupos que residem e desenvolvem particular estilo de vida, difundindo e repassando geracionalmente as suas práticas culturais.

A Amazônia também é constituída com uma imensa territorialidade, composta por uma diversidade que ainda, se tem pouco conhecimento (Basto; Brasileiro, 2020), essa se configura com um conjunto de ecossistemas, na qual se prepondera a maior diversidade do planeta, com uma exuberância imensurável em recursos naturais (Sousa; Colares, 2022). Este território se constitui com uma área compartilhada por nove países, sendo eles (Brasil, Equador, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa) (LIMA, COLARES, 2021; COLARES, 2022), mostrado na ilustração a seguir:

**Ilustração 5** - Mapa da Amazônia internacional.



Fonte: Toda a matéria (2024)<sup>10</sup>

No que se refere a Amazônia brasileira, segundo o site Amazônia legal em dado em 2022 contém uma população estimada a 29,5<sup>11</sup> milhões de pessoas

<sup>10</sup> [https://static.todamateria.com.br/upload/am/az/amazoniainternacional.jpg?auto\\_optimize=low](https://static.todamateria.com.br/upload/am/az/amazoniainternacional.jpg?auto_optimize=low)

<sup>11</sup> A população da Amazônia Legal foi estimada em 29,5 milhões de habitantes em 2022. Cresceu 12% em relação à 2012, e sua participação da região no Brasil aumentou 0,45 p.p. desde 2012. Disponível em > [https://amazonialegalemDados.info/dashboard/perfil.php?regiao=Amaz%C3%B4nia%20Legal&area=Demografia\\_12&indicador=TX\\_PNAD\\_POP\\_UF\\_12&primeiro](https://amazonialegalemDados.info/dashboard/perfil.php?regiao=Amaz%C3%B4nia%20Legal&area=Demografia_12&indicador=TX_PNAD_POP_UF_12&primeiro) Acesso Mai.2024.

em diferentes diversidades, sendo eles: ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, indígenas, extrativistas, populações urbanas, entre outros. Nesse viés, apesar de sua expansão territorial e rica diversidade, é alvo de inúmeros descompassos, como, por exemplo, a baixa qualidade de vida apontadas entre identificadores econômicos e sociais, estabelecidos por interesses políticos e mercantilista, conflitos sociais, principalmente pelo o uso aniquilador dos recursos naturais, e presença escassamente notada pelo Estado, bem como a falta de investimentos em serviços públicos necessários, tais como saúde e falta de acesso de educação de qualidade (SOUSA; COLARES, 2022).

Além dessas práticas discriminatórias e ilegais elucidadas anteriormente, Colares (2022) acrescenta que, a uma ausência do Estado brasileiro no que diz respeito a Amazônia, no quesito direitos sociais em saúde e educação. A educação se agrava nessa questão, principalmente faltam escolas eficazes, professores qualificados e recursos fundamentais para a promoção das atividades educacionais.

Corroborando com essa afirmação, Damasceno *et al.* (2023, p. 4) tem a mesma percepção ao afirmar que:

É um desafio grandioso para uma região historicamente periférica na qual a ausência do estado como propositor e executor de ações institucionais de bom termo sempre foi explorada pelo domínio de grupos economicamente poderoso que conduziram o desenvolvimento da região tendo em vista o próprio benefício (DAMASCENO; PANTOJA; DOURADO, 2023 p. 3).

Com respaldo nos estudos prévios conduzido por Bastos e Brasileiro (2020), apontam a exploração econômica da Amazônia, principalmente os recursos advindos da biodiversidade, tem atraído interesse dos grandes empreendimentos mercantilistas sendo eles nacionais e internacionais, bem como “[...] mineral, energético, biológico e hídrico dentre outros, e conseqüentemente, vem gerando impactos grandiosos e danosos no que se refere aos aspectos socioculturais, ambientais e econômicos e ocasionando poluição dos rios (BASTOS; BRASILEIRO, 2020, p. 269).

Por isso, é necessário ter novos apontamentos e discussões sobre tais defasagens que ocorre na Amazônia, visitar principalmente propostas sustentáveis. Perante a isso, uma das maiores conferências que debatem sobre

conservação da biodiversidade global, a Conferência das Partes de Convenção da ONU, a COP-30, vai ser realizada em Belém-Pará em novembro de 2025.

Assim, diferentes países signatários da conversão debatem medidas sobre a conservação global, incluindo a Amazônia. Esse é um momento importante de expectativa para debater e trazer novas medidas para bioeconomia e mercado de carbono.

Em dezembro de 2023, após o encerramento da COP-28, na cidade de Dubai, Emirados Árabes Unidos, houve a confirmação oficial de que Belém sediará o evento em 2025 – a COP-30(ONU..., 2023). Essa conferência acontece anualmente, com a presença de lideranças mundiais e regionais para debater possíveis soluções para o enfrentamento do aquecimento global e na criação de alternativas sustentáveis para a vida no planeta Terra. O governador paraense participou ativamente das articulações para a realização do evento, pela primeira vez, na Amazônia. Helder ressaltou, quando da confirmação, o privilégio para o estado e para a região em sediarem um evento tão importante, com a perspectiva da construção de uma agenda com foco na sustentabilidade socioambiental (MARQUES; SANTOS, 2023, p. 14).

Esse evento vai ser fundamental para reafirmar práticas sustentáveis e cabíveis para a Amazônia afirma o governador Helder Barbalho<sup>12</sup>, como a bioeconomia por exemplo, na qual é a ideia que se baseia no uso dos recursos minerais e renováveis, bem como a produção de energia, industriais e alimentícios de forma sustentável. Esta proposta renovável abrange diversos setores de produção como por exemplo: as atividades pecuárias, mineração, agroecologia florestais, biotecnológicas, pesca, entre outras. O objetivo desta, é diminuir a dependência de recursos fósseis, como também reduzir a emissão de gases de efeito estufa, produzido um planeta limpo e sustentável.

Neste mesmo paradigma, Hage (2011), ressalta que na contemporaneidade, a Amazônia tem se tornado um assunto discutido mundialmente em relação às mudanças climáticas e conseqüentemente, a extração aniquiladora dos recursos naturais, sendo causadores os setores mercantilistas, orientado por padrões mercadológico supressor.

A partir da visão dos autor, é perceptível as defasagens com a falta de compromisso e investimento na qual desconhece as reais necessidades da

---

<sup>12</sup> “Vamos mostrar que somos capazes de aproveitar esta oportunidade para buscar soluções para o meio ambiente e para o nosso povo que vive na Amazônia”, disse o governador, através das redes sociais. Disponível em > <https://www.sembras.pa.gov.br/2023/12/11/belem-e-oficialmente-confirmada-como-sede-da-cop-30-em-2025/> Acesso Mai.2024

região, assim nunca se tem um retorno composto de investimentos de qualidade e na qual a educação, saúde e empregabilidade sejam priorizadas, essas ações desrespeitosas se faz prevalecer as desigualdades sociais e a pobreza, contudo a exploração dos recursos continuam crescendo aceleradamente, nesse contexto, a região continua com seu território no qual a exploração no que se destina a industrialização e comercialização, sendo também alvo de fortes conflitos políticos e ideológicos (SOUSA; COLARES, 2022; ANDRADE, 2017).

Essa conta não se respalda, no qual se o desenvolvimento deveria ser correspondido às diversidades que vivem nesta região como bem anuncia Sousa e Colares (2022, p. 5) “os planos de desenvolvimento devem considerar a diversidade dos povos que habitam o vasto território da Amazônia, como os indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros.”

O interessante é que, no Brasil, a região em que está situada a Amazônia, a região norte é a maior território do país, contudo o quadro que se desvela a educação, principalmente no estado do Pará ainda é um descaso, comparado com outros estados (LIMA; COLARES, 2021).

As autoras afirmam ainda que, apesar da região ter uma concentração muito grande da população da zona urbana, tem-se oferta e realização de matrícula baixas. O Pará é o estado com maior número de matrículas e maior números de professores, escolas e não atinge o IDEB, apresenta o pior resultado (LIMA; COLARES, 2021, s.p).

Comparado a isso, segundo o site de notícias do Senado<sup>13</sup> afirma haver desigualdades regionais no quesito educação entre as regiões do Brasil. no qual o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é o principal indicador da qualidade e retrocessos da educação no Brasil, nesse contexto, o site divulgou resultados por meio de Betina Frenesda (representante do IBGE) na qual destacou que a região norte, por exemplo, em 2022 obteve 68,1% dos alunos com a idade apropriada para matrícula no ensino médio, contudo no sudeste do país, o índice chegou a atingir 81,5% dos alunos, desvelando diferenças expressivas.

---

<sup>13</sup>Vê notícia em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/07/07/debate-na-ce-ibge-mostra-desigualdades-entre-alunos-e-urgencia-com-a-saude-mental#:~:text=A%20regi%C3%A3o%20Norte%2C%20por%20exemplo,a%20renda%20familiar%20dos%20estudantes>. Acesso Jun. 2024.

Em outras concepções, no IBED de 2019, constatou este mesmo episódio, no qual foi divulgado pelo site carta capital essa indiferença regional em relação a qualidade de ensino e educação, permeou nos dados regionais, estaduais e municipais. Mesmo com os avanços e com o objetivo de metas para atingir uma educação de qualidade e inclusiva, o site desvelou que:

Na Região Norte, apenas 36,4% dos municípios atingiram a meta para a rede pública, que concentra a maior parte das matrículas na etapa de ensino. O que significa que cerca de seis a cada dez municípios não atingiram a meta. Nessa região, apenas 4,9% das redes públicas municipais têm um índice 6 ou maior. Na Região Sudeste, 73,9% das redes municipais têm Ideb 6 ou mais. A maior porcentagem de redes municipais com Ideb 6 ou mais está no estado de São Paulo, 91,3% (CARTA CAPITAL, 2020).

Nesse viés, é cognoscível a desigualdade voltada para a região, no que segundo as autoras os *status* das outras regiões, sudeste e sul, a educação precede como a melhor, tanto o ensino básico quanto superior, se fazendo enaltecer desigualdades regionais.

Damasceno, Pantoja, Dourado (2023), ao se referenciar as escolas na Amazônia, no contexto estrutural e físico, destacam que a maioria são impróprias e antagônicas, sem investimentos eficazes, isso se intensifica nas escolas multisseriadas, bem como, exclusão digital, transportes públicos precários, sem projetos inovadores principalmente voltado a educação integral, neste paradigma “[...] apesar do significado de desenvolvimento na primeira década do século, muitas escolas ainda funcionam em prédios improvisados, sem banheiro e biblioteca, principalmente sem energia elétrica e saneamento básico. (DAMASCENO; PANTOJA; DOURADO, 2023, p. 4). Como mostra na ilustração a seguir, pesquisa realizada na comunidade de Salvação no município de Alenquer-Pará, no ano de 2022. Como se percebe, à escola se encontra seu prédio impróprio, deteriorado principalmente pelo fenômeno da cheia.

**Ilustração 6** - Escola na várzea no período da cheia.



Fonte: Acervo do Autor (2022).

Superar esses desafios é crucial, bem como priorizar a implementação de políticas educacionais abrangentes e inclusivas na região amazônica. Essas políticas precisam priorizar a melhoria da infraestrutura, a garantia de acesso à educação de qualidade, principalmente em áreas afastadas, oferecendo formação continuada aos professores, o desenvolvimento de currículos e materiais, culturalmente relevante. Nesta perspectiva, são inúmeros os desafios da educação na Amazônia, apresentando barreiras acirradas para o desenvolvimento, promoção de autonomia e bem-estar em geral de indivíduos e comunidades na região.

É necessário trazer novos apontamentos e lutar contra os modelos hegemônico, bem como açodar o pensamento crítico e a reflexivo sobre as camadas de poder, combater as desigualdade e injustiças presentes na sociedade, por isso a importância de pesquisas na pós-graduação que levem a questionar e problematizar, a fim de adjetivar políticas públicas educacionais capazes de mudar este cenário, “luta essa que passa pela defesa de educação enquanto direito, e por políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades e corrigir as distorções que inviabilizam o exercício da cidadania” (COLARES,2022, p. 42).

## **4.2 Desafio de currículo que impere a diversidade e os saberes socioculturais**

Diante da discussão evidenciada anteriormente, a outros desafios refletidamente que não poderia deixar de ser explicitado neste texto, um currículo que contemple a diversidade das escolas amazônicas, principalmente as escolas, rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas.

Principalmente verificando como se está procedendo o desenho do currículo para escola do campo, pois como bem coloca Furtado e Carmo (2020, p. 1713) “aprofundar reflexões teóricas sobre a cultura ribeirinha, no que tange às práticas curriculares de suas escolas é fundamental para compreender a configuração do currículo nas escolas do campo da Amazônia.”

Já foi confirmado que a Amazônia tem suas múltiplas diversidades que exprimem amplas diferentes culturas e povos que permeiam neste território, sendo eles nas florestas, campos e cidades que se relacionam e socializam entre si.

Hage (2005), aponta que ao se tratar dos povos da Amazônia, se permeiam povos indígenas, pescadores, camponeses, quilombolas, povos das florestas, assentados, pequenos agricultores, sem-terra, imigrantes e colonos. Nesta configuração, é notória a diversidade permanente, e que se predomina neste imenso território geográfico. Assim, estes têm diversificados conhecimentos tradicionais e socioculturais que permeiam no seu cotidiano, esses conhecimentos são fundamentais na construção e valorização da identidade destes sujeitos.

Alinhado com a perspectiva Ferreira e Souza (2020) considera a importância primordial dos saberes socioculturais para as comunidades tradicionais, pois ao longo dos anos estes foram e, são emaranhados presentemente nas relações sociais das comunidades no ambiente que vivem, sendo ele, nas florestas, comunidades rurais, ribeirinhas, indígenas, etc. por isso, “[...] a escola necessita pensar o currículo pelo viés cultural, da diversidade com a construção sócio-histórica, sociocultural da/para as diferenças” (FERREIRA; SOUZA, 2020, p.33).

Esses saberes socioculturais denotam o conhecimento que este recebe dentro do suas sociabilidades comunitárias, bem como seu entendimento

que uma comunidade possui sobre a sua conjuntura social, na cultura, no trabalho, na religião, no lazer etc. E muitos desses saberes, são passados de forma geracional, principalmente pela oralidade de pessoas com mais bagagem de vida para uma geração mais contemporânea, sendo jovens e crianças (FERREIRA; SOUZA, 2020).

Nessa mesma ótica Hage (2011, p.6) contribui que:

As populações tradicionais amazônicas desenvolveram em suas matrizes históricas-culturais em íntimo contato com o meio ambiente, com a natureza, adequado seus modos de vidas às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos naturais de sua subsistência.

Assim, no que tange esses modos de vida, o autor explicita que essas comunidades há anos vêm se apropriando e ganhando contornadas, experiência e singularidades, sendo saberes potentes que, assim como os saberes científicos, esses são primordiais e fazem parte do cotidiano dos povos tradicionais.

Ao se deparar com um território multifacetado e multicultural, é incognoscível um currículo que contemple a realidade dessa diversidade, por isso “requer uma compreensão que considere as diversidades étnicas culturais, que valorize os saberes tradicionais e não tradicionais, elementos tradicionais que se constituem em aprendizado no processo educacional (SOUZA; COLARES, 2022, p. 5-6). Uma vez que, esses saberes estão entrelaçados na própria relação cotidiana dos povos do campo, e estes são primordiais para a compreensão e preservação da diversidade cultural, do mesmo modo que garanta os conhecimentos acumulados no cotidiano das comunidades tradicionais.

Pensar em currículo no contexto Amazônico é necessário, principalmente, articular estratégias de adaptação do currículo à realidade dos educandos, sobretudo as escolas rurais ribeirinhas, pois já dialogando com Hage (2011) afirma que:

A Amazônia apresenta com uma das suas características fundamentais a heterogeneidade, que se expressa nos vários aspectos: socioculturais, ambientais, produtivos e isso de forma direta suscita um conjunto de questões a serem consideradas por ocasião da elaboração de políticas e práticas curriculares para que sejam afirmadas as

identidades culturais das populações que vivem na região (HAGE, 2011, p. 1).

Nessa mesma perspectiva, Xavier e Flor (2015) denunciam à importância de um currículo com seus respectivos saberes:

Não se trata de uma super valorização do saber popular, mas sim reconhecer o conhecimento existentes nas práticas cotidianas de uma parcela da população que, muitas vezes não é vista como detentora de saber. Trata de desconstruir o paradigma de uma única forma de educação, e baseada somente no conhecimento científico, e explorar novas possibilidades. (XAVIER; FLOR, 2015, p. 310).

Incorporar os saberes socioculturais e cultura das comunidades Amazônica ao currículo é primordial para tornar as atividades em sala de aula relevante, bem como privilegiar abordagens participativas, contextualizadas e integrativas, baseado na cultura da comunidade local.

Ao enfatizar um currículo que associe a socioculturalidade local pode se tornar significativa para o aprendizado, no qual os alunos sentirão engajados na aprendizagem, principalmente por estarem interligados pela própria cultura e comunidade, ampliando ainda a comoção de pertencimento.

Nessa conjuntura, as práticas curriculares destinadas para as escolas, principalmente as escolas do campo carecem ser desenhadas e alinhadas por meios de suas relações entre os saberes globais, a cultura, e as experiências (FURTADO; CARMO, 2020). Assim essas culturas e saberes estão expressos vivamente no cotidiano dos educandos, principalmente em suas relações com o lazer, trabalho, religiosidade etc. Assim, deve-se ser dialogado com a escola local, uma educação problematizadora na qual “[...] este deslocamento social e cultural precisa estar representado na sala de aula, fazendo que os alunos percebam seu cotidiano referenciando-o para uma reflexão crítica de sua realidade” (CARVALHO; SILVA, 2020, p.56).

Na explicitação dos autores se dialogam com Freire (2018) ao refutar sobre educação problematizadora, na qual “[...] se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo com que é em que se acham. (FREIRE, 2018, p.100). Nesse contexto, na percepção do autor se configura na convicção de problematização e conscientização como elementos centrais no processo de ensino de aprendizagem.

A aprendizagem é contextualizada na realidade dos discentes, considerando suas experiências de vida e saberes culturais no seu contexto social, buscando sempre problematizar a capacidade do aluno de ler e ver criticamente o mundo ao seu redor, relacionando os desafios e questões enfrentados dentro do seu contexto comunitário e social. Por isso, é fundamental relacionar os saberes e culturais no ambiente escolar mediante um currículo e projetos educacionais eficazes.

Contudo, para essa efetivação deste currículo ser cumprida, enfrenta inúmeros desafios, principalmente por desinteresse de inúmeros atores, principalmente do estado. O que acontece é que, por mais que estes sejam reconhecimentos em preceitos, há pouca agregação destes saberes, muitas das vezes quase inexistentes, como bem pontua Furtado e Carmo (2020) ao pensar na construção de um currículo que abrace as manifestações culturais amazônicas, cuja estão seus saberes socioculturais se torna muitas das vezes árduo para os educadores, em função do desinteresse do Estado sobre as escolas do campo e dos povos que estão presentes, sendo que as orientações curriculares, é elaborada nacionalmente, o que muitas das vezes desvaloriza os saberes das comunidades tradicionais.

Autores como Camargo *et al.* (2022), ressaltam que mesmo procedendo e aprovando os documentos normativos principalmente a constituição de 1988, que reconhece a diversidade cultural, pouco se têm expressado, um detalhamento preciso no currículo educacional, no qual os saberes e a cultura das comunidades tradicionais aparecem como protagonistas de sua criatividade, os autores ainda expressam também este reconhecimento desta diversidade na Organização das Nações Unidas (Unesco) no qual ressalta este reconhecimento no 1º artigo como patrimônio cultural fundamental.

Urge dizer que outros documentos formalizam o currículo nacional assegurando este a adaptação local como a Lei 9394/1996 LDB, no artigo 23, parágrafo 2º “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

Ainda nessa premissa, no Art. 28, reforça esse reconhecimento, bem como oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino

promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL,1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é outro exemplo a ser destacado, um documento normativo aprovado em 2017, no qual organiza os conhecimentos, competências e habilidades basais que todos os alunos da educação básica, bem como desde a educação infantil ao ensino médio.

Convém frisar que estes documentos norteiam o reconhecimento escolar, entre elas as escolas do campo, nessa conjuntura, apesar de todos esses reconhecimentos, enfrentam-se inúmeros desafios principalmente pelo desinteresse em entender que a Amazônia se tem fragmentações, ou seja, o currículo precisa ser articulado de acordo com seu contexto local.

Deste modo, a cultura e os saberes socioculturais estão visíveis e impregnadas no cotidiano dos alunos das escolas do campo, uma vez que a educação está presente na diversidade cultural, como Carlos Rodrigues Brandão anuncia o conceito de educação:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho, ou como a vida. ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder como armas que reforçam as desigualdades entre homens, na divisão de bens, do trabalho, dos devotos e dos símbolos. (BRANDÃO,1988, p. 10).

Pode-se inferir que, na visão do autor, a educação estar em diferentes contextos, principalmente no que tange os saberes e cultura dos povos, crenças e no trabalho, contudo ela está no modelo de educação hegemônica, centralizadora e colonialista que se apropria e se fortalece como a única produtiva. Mediante a isto, é necessário reivindicar e questionar os modelos hegemônicos, que excluem e negligenciam os saberes dos povos da Amazônia de ter um currículo com seu perfil, no qual se propaguem a educação problematizadora.

Como explicita Camargo *et al.* (2022, p.243) “[...] convém questionarmos o avanço de políticas educacionais voltada à massificação de conhecimentos e comportamentos em curso no Brasil, que tendem silenciar a diversidade sociocultural e adaptar a formação dos sujeitos a uma lógica mercadológica, meritocrática e excludente a exemplo disso a BNCC”. Essa visão do autor corrobora com a de Freire (2018), ao refirmar que, aos homens dominados que busquem um modelo de educação emancipatória, é necessário que lutem por essa educação problematizadora, na qual além de questionar os modelos de educação hegemônica, buscam um modelo de ensino que busquem contextualizar seu local com sua visão de mundo.

Nessa conjuntura, a Base Nacional Comum Curricular na visão dos autores, não representam em sua totalidade para as escolas do campo, sendo que esta não inclui os seus respectivos saberes, contudo ela estrutura e otimiza uma organização voltada à estruturação do mercado, ou seja, o neoliberalismo e mercadológico no qual se prepondera responder os interesses das classes hegemônicas.

Nesse contexto, que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação não consideram as vivências regionais nem as práticas culturais dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, alinhando-se ao pensamento capitalista e colonialista, desconsiderando toda a construção sociocultural de povos e comunidades que pensam de forma diferente ao instituído hegemonicamente (CAMARGO *et al.* 2022, p. 243).

Ao se pensar em currículo para Amazônia são necessários seus respectivos saberes, no entanto, a (BNCC) desmonta todo o processo de inclusão e incorporação destes saberes, e otimiza todo o processo do currículo dominante, criando assim, barreiras dos conteúdos sejam relevantes e significativos para os alunos do campo.

Este é um desafio posto lutar contra essa modelo curricular, mas cabe aqui contender contra esta visão dominante e questionar que agregue tantos os saberes socioculturais, no qual já foi comprovado as experiências e a multiculturalidade dos povos da Amazônia, bem como suas relações sociais, cultura entre eles: a religiosidade, o trabalho, o lazer, por isso “é inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a ser elaboradas e

materializadas apartadas dessas especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia (HAGE, 2011, p. 10).

Sendo assim, entre essas políticas Chave e Costa (2021), destaca como precedência a educação, na qual essa deveria ser priorizada pelo Estado e sociedade como elemento fundamental na superação das adversidades sociais da região amazônica.

Se problematiza aqui, um currículo intercultural que aborda o saberes socioculturais, saberes esses necessários para o envolvimento e o aprendizado dos discentes se tornarem significativos e contornados de criatividade, permitindo “[...] trazer a diversidade com aspecto pedagógico os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental aponta a Pluralidade Cultural como temática transversal fundante para a busca de identidades que valorizem nossa diversidade étnicas e culturais (CARVALHO; SILVA, 2020 p. 62).

No qual, esses saberes não fiquem sendo deslembrados, como mostra nos estudos Câncio e Araújo (2016) mediante estudos com rezadores de almas, ritual religioso em Oriximiná-Pará que ocorrem no período de semana santa na cidade oriximinaense, por ser uma prática que faz parte da cultura do município, o objetivo do estudo é evidenciar como este ritual religioso é configurado nos ambientes educacionais principalmente como se constituem no currículo escolar, com base nos resultados deste estudo, os autores evidenciam a não valorização deste ritual no âmbito educacional, pelo fato do currículo posto pela Estado ainda se enaltecer nestes ambientes escolares. Desta forma, é possível identificar que, o currículo dominante ainda se configura como o incipiente, no qual se preza a valorização do capital e o mercado, que negligencia o reconhecimento das comunidades tradicionais.

A formação continuada é outra pauta fundamental a ser discutida ao se referenciar em educação para escolas do campo, bem como instruindo o docente para otimizar os princípios da (BNCC), com os saberes e a realidade local que os alunos estão inseridos. O que se percebe é que a maioria das formações dos cursos de licenciaturas de ensino superior estão configurados e unificando nacionalmente, sem ter uma discussão precisa de práticas pedagógicas que estimulem a cultura local.

Tal concepção é afirmado por Carvalho e Silva (2020), ao apontar que a formação inicial continuada de professores, denota um distanciamento tanto

da teoria quanto da prática, e os conteúdos abordado na sala de aula, “currículos estes, que estão à margem da realidade dos alunos não fazendo conexão com suas vivências, saberes e experimentações” (CARVALHO, SILVA, 2020, p. 65).

Este afastamento resulta numa grande concentração eurocêntrica educacional, no qual os elementos culturais e identitários não aparecem no processo de ensino e aprendizagem, “pelo contrário reafirma, cada vez mais, as referências colonizadoras europeias” (CARVALHO, SILVA, 2020, p. 66).

Nesse viés, no dizer dos autores há uma concepção colonizadora, eurocêntrica, na qual todos os processos formulados para ser um currículo inclusivo que considere a cultura e saberes, volta-se a reproduzir à centralidade eurocêntrica, na qual, esta não leva em consideração a potencialidade da diversidade culturais no currículo das escolas do campo.

Assim é preciso lutar contra essa concepção eurocêntrica que inviabiliza os saberes socioculturais e a cultura dos povos amazônidas, contudo para mudar esse prisma é necessário contar com vários atores, entre eles a presença do Estado na efetivação de políticas, comunidades locais, instituições educacionais, principalmente moradores locais, pois esses são os protagonistas e interessados nesta perspectiva curricular.

Tal reivindicação é realizada por Hage (2011, p.13) ao dizer que:

O enfrentamento desta problemática requer que as políticas curriculares comprometam-se com a ampliação da esfera pública, fortalecendo o espaço de interação entre Estado e Sociedade Civil, e conseqüentemente, a democracia participativa e a cidadania ativa. Nesse processo, a participação, o protagonismo, o empoderamento dos sujeitos e o controle social do poder público constituem-se como condição e estratégia para a construção de uma cultura política cidadã e para a garantia a ampliação dos direitos humanos e sociais. (HAGE, 2011, p. 13).

Assim, nesse processo de emancipação há outros fatores que podem e devem ser implementados na escola do campo, como, por exemplo, educação de tempo integral e outros projetos que desenvolvam tanto os saberes locais, quanto os saberes globais.

A educação integral na escola do campo é uma concepção educacional na qual concerne desenvolver o incremento na aquisição de aprendizado do educando, bem como buscando integrar os aspectos sociais, culturais, emocionais e física, articuladamente com os saberes locais e globais,

colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem no qual desenvolva seus aspectos éticos e solidários. Nesse viés o professor é o principal mediador garantido a direcionalidade integrativa.

Nesta concepção educacional, busca-se desenvolver e como pensar em aproveitar as potencialidades culturais e sociais estabelecidas em tais territórios comunitários que a escola estar inserida, relacionando que tipos de atividades e projetos podem ser alinhado no meio dos educandos, quando envolver a participação de diferentes atores, inclusive a integração de escola e comunidade, assim a escola tende a oferta uma disposição e tempo maior no que diz respeito ao tempo de aprendizagem do aluno nas escolas.

Mas para isso ocorrer de forma satisfatória, deve-se ser pensado políticas públicas indutoras e que reconheça as especificidades de tais localidades.

Destarte a educação de tempo integral é um incremento fundamental, no qual alunos e professores, não somente nas perspectivas acadêmicas, mas também o ambiental, cultural e social, valorizando principalmente a diversidade cultural da comunidade local, bem como cativar mais investimentos em projetos como mais educação e mais cultura.

Mas para que essa educação seja concretizada, deve-se pautar um currículo que agregue essa diversidade das comunidades rurais e ribeirinhas, e formação de professores aptos com suas práticas pedagógicas voltado aos saberes socioculturais e saberes globais, e a coparticipação dos comunitários locais, uma vez que estes são os principais beneficiados e têm um papel fundamental na juntura deste currículo articulado, para assim tornar os discentes mais crítico sobre a sua própria realidade. Esse aspecto é pontuado por Carvalho e Silva (2020) ao deduzir

Numa perspectiva de buscar qualificar o aluno para que este possa ser um sujeito reflexivo e crítico referenciar os saberes, cultura, relações sociais, o cotidiano destes tem profunda importância nas salas de aula, onde a partir de tais cenários de debates profetizadores e construção de conhecimento, gerem atitudes de intervenções diante de inúmeras situações vivenciadas por eles, sejam ela de violência, de pobreza, desemprego e outras tantas disparadas pela sociedade capitalista [...](CARVALHO; SILVA, 2020, p. 65).

Com base nas explicações contextualizadas durante a trajetória deste texto, no que infere a educação e o currículo, foi possível perceber as

mazelas existentes e como elas fazem tornar grandes entraves no território amazônico, principalmente no que se configura uma educação de qualidade precedidos de políticas públicas necessárias para a implementação da qualidade de vida dos povos da Amazônia.

Principalmente uma educação e um currículo que agregue cultura e saberes das comunidades tradicionais, no qual se materializam com os saberes globais. Necessariamente, isso não prever a separação curricular entre urbano e rural, como bem coloca Furtado e Carmo (2020) luta-se pela elaboração de um currículo que intercale as demais culturas, identidades e políticas sociais, para que assim haja uma complementação entre tais conhecimentos dialogados permitindo aprendizagem problematizadora. Haja vista que o urbano está interligado com o rural pluriculturalmente, contundo não aceitando que um conhecimento seja somenos ou somais do que o outro, uma vez que os dois se complementam (FURTADO; CARMO, 2020; HAGE, 2011).

Posto isso, é notório defender uma educação para o desenvolvimento econômico, social e cultural, combater principalmente as desigualdades sociais, a partir de um plano nacional de desenvolvimento permanente, no qual se efetive oportunidades igualitárias, condições de vidas eficazes, sobretudo, no que diz respeito aos povos tradicionais e a natureza (SOUSA; COLARES, 2022).

Embora existam esses entraves mencionados durante a explanação deste texto, é necessário contender e exigir melhorias para uma educação emancipatória, e percebe que ao longo do tempo essa educação vem sendo negada.

Deste modo, antes de concluir este capítulo é fundamental pensar e criticar por meio de pesquisas os modelos de educação hegemônicos para as especificidades regionais na Amazônia, tanto em ambientes escolares quanto não escolares e, destacar a importância das pesquisas na pós-graduação, pois pesquisas como estas são fundamentais, principalmente no processo de transformação, como bem assinala Lima e Colares (2021, s.p) as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores da e na Amazônia devem refletir os indicadores educacionais e a educação em geral, na perspectiva de uma formação ampla, destinada a todas as pessoas com o direito a humanização, expressando assim a compreensão e a importância de entender a realidade que sinalizem soluções e superação.

Considera-se nessa afirmação que, os pesquisadores no contexto educacional e cultural devem buscar e contribuir novos tons e resultados sintéticos sobre o tema que está sendo abordado, gerando novas implicações sobre a realidade amazônica, contribuindo para à comunidade científica.

## 5. ETNOGRAFIA DA COMUNIDADE DE CURICACA

Neste capítulo apresento detalhadamente os aspectos socioculturais da comunidade Curicaca, bem como sua localização e como está constituída a expansão do território, histórico da comunidade e como estão organizadas as formas de vida dos moradores, bem como, a apropriação dos recursos naturais, a cultura, o lazer a economia e a religiosidade.

Mas cabe antes neste tópico, refletir sobre as comunidades tradicionais na Amazônia, bem como compreender a Amazônia como espaço vasto de especificidades, não se pode esquecer de suas particularidades, tampouco, de sua precariedade e as transformações que o próprio capitalismo em seu processo de “desenvolvimento” afligi as comunidades tradicionais, sendo um deles o agronegócio. É nesse intermédio que Brandão (2007) denuncia a forma infida de apropriação, de modo que, o agronegócio modifica o cenário das estruturas sociais nas comunidades rurais, assim, “essa racionalidade de que o “agronegócio” é o melhor (e o pior) espelho altera estruturas sociais de poder, de apropriação de espaços de vidas [...] (BRANDÃO, 2007, p.39).

Na contemporaneidade, há uma preocupação mundialmente no que diz respeito as mudanças climáticas, resultantes das ruínas das florestas tropicais por parte das esferas produtivas que, comumente, são orientados por modelos mercantilistas voltado ao capital (HAGE, 2011).

Vale frisar que esta carrega herança de interesses gananciosos desde o processo de colonização, definido por Andrade (2017), em três argumentos: invasão, apropriação e violência. Na visão da autora, o cenário amazônico nos últimos cinco séculos têm sido alvo de retesados convicções políticas e ideológicas, tornando-se objeto de inúmeros conflitos.

Nesse contexto, notamos que Amazônia é diversa e plural, mas cabe falar da Amazônia que expresse, sobretudo, os povos tradicionais, território e escola, ou seja, que estão entrelaçados com os saberes socioculturais, e que de certa forma estão alinhados com o objeto de estudo, pois já contextualizando Colares (2011), ao contextualizar a Amazônia requer pensar no que se quer identificar enquanto sujeitos e seres, uma vez que seu território é vasto e complexo com diversas singularidades e, que vai do geográfico ao histórico, do

contrário, teremos que especificar a qual “das Amazônias” estamos nos referindo (COLARES, 2011, p.189).

Assim, cabe antes apresentar o leitor uma visão mais explícita da Amazônia legal existente, segundo dados mais atualizado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup>, a Amazônia Legal compõe nove estados com seus respectivos municípios, sendo eles: Acre (22), Amapá (16), Amazonas (62), Mato Grosso (141), Pará (144), Rondônia (52), Roraima (15), Tocantins (139) e parte do Maranhão (181 municípios) com um total de 772 municípios, elencados no mapa a seguir:

**Ilustração 7 - Amazônia Legal.**



Fonte: IBGE 2022.

Este território Amazônico é plural e diversificado, existente as populações tradicionais em que estão inseridas neste espaço geográfico, com ricos conhecimentos sobre saberes locais e perspectivas de vida em relação ao uso sustentável dos recursos naturais. Claro que, existem as metrópoles no contexto geográfico, em que outra cultura consiste neste local, isso não se faz um mais importante do que outro, mas cabe frisar que cada um tem sua

<sup>14</sup> Notícia disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28089-ibge-atualiza-mapa-da-amazonia-legal> Acesso Agosto 2023.

singularidade. Loureiro (1995), numa perspectiva mais voltado a cultura, deduz que a Amazônia pode ser definida com dois espaços sociais: o urbano e o rural.

Nesse paradigma:

é preciso entender que os povos da Amazônia não vivem isolados no tempo e no espaço, pelo contrário, sempre estabeleceram — e continuam a estabelecer — relações de trocas materiais e simbólicas entre si, com as comunidades vizinhas e com os agentes mediadores da cultura, entre o mundo rural e o urbano e a vida em escala global (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30).

O ambiente rural é o que nos interessa na construção desta pesquisa, uma vez que é nesse ambiente que estão inseridos os camponeses, sendo eles ribeirinhos, quilombolas, varzeiros, assentados, extrativistas entre outros. Ainda mencionando Loureiro (1995).

No ambiente rural, especialmente o ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada aos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde domina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante em relação do homem com a natureza se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural (LOUREIRO, 1995, p. 55).

Os comunitários possuem suas relações com o meio de sua ancestralidade, dependem dos recursos naturais para sua subsistência e viver no seu dia a dia, na forma de produzir, plantar, pescar, colher e isso é significativo em sua relação e a construção da sua identidade enquanto sujeito, pois essas formas são saberes, e estes estão nas texturas de suas experiências.

Explicitando a temática população tradicionais, é natural neste trabalho que esteja composta de expressões, tais como: ribeirinho, varzeiro, camponeses, uma vez que conceito de comunidades tradicionais é amplo. Diegues (1999) constata haver dificuldades em conceituar população tradicional, cujo significado é ambíguo.

Barretto Filho (2006), têm contribuições favoráveis ao conceituar os povos tradicionais, principalmente ao se voltar para Amazônia, para esse autor, populações tradicionais são grupos que condicionam modos de vidas peculiares, alicerçados suas conexões com o meio ambiente, no qual está profundamente ligado a dinâmica do uso sustentável e ao manejo dos recursos naturais de seus territórios, abalizados em conhecimentos e práticas transmitidos geracionalmente assim, “[...] a noção de “população tradicional”

expressa um conjunto de valores culturais coletivos relativos ao meio ambiente – percepções, valores e estruturas de significação que orientam e estão na origem de certas políticas ambientais” (BARRETO FILHO, 2004, p. 110).

Ainda explicitando Diegues (1999), numa tentativa de esclarecer e reproduzir um conceito que conceptualize essas definições, o autor explicita os estudos de Foster (1971) ao descrever que as ciências sociais classificam o termo “camponês” como sociedades parciais.

Assim, pode-se afirmar que o camponês faz parte de uma sociedade parcial que está intrínseca no contexto amazônico, uma vez que a sociedade parcial seriam comunidades ou grupo de pessoas que possuem cultura distinta, mas que têm uma sociedade ampla e diversificada na qual este grupo se introduz e interagem, ou seja, uma sociedade dominante, entre eles, o comércio e compartilhamento de culturas, assim sua identidade é híbrida.

Na Amazônia, por exemplo, o camponês é visto com diferentes contrastes e contemporâneos, como afirma Nugent (2006, p. 35), as sociedades camponesas amazônicas possuem raízes tanto não-indígenas quanto indígenas (isto é, são, num sentido decisivo, amplamente retratadas como sujeitos antropológicos não-autênticos).

É dedutível que o camponês não surge em única versão, isso porque no Brasil, se teve o processo de miscigenação em consequência do colonialismo, Harris (2006), por exemplo, tem uma discussão interessante ao deduzir que o camponês pode ser tanto localista, quanto moderno em consequência transformação incessante entre o passado e o presente:

“[...] Uma estratégia que provou ser um sucesso reprodutivo e que foi decisiva para adaptação dos camponeses às condições econômicas e políticas da Amazônia. As características essenciais que vivem as margens dos rios (ribeirinhos, caboclos) são suas flexibilidades e resiliência, aspectos que requerem explanação histórica (HARRIS, 2006, p. 81).

Retornando ao conceito de camponês, seriam aqueles que precisam dos recursos cultivado da terra para a sua sustentação, “sendo eles pescadores, artesão, extrativista, seguindo as estações do ano e a necessidade de obtenção de dinheiro para suas compras na cidade” (Diegues, 1999, p.17). Estes mantêm suas relações no ambiente rural e ribeirinho, no fazer de suas relações

comunitárias, com conhecimentos constituídos no contexto familiar, ou mediante apropriação na forma de produzir e manejar os recursos naturais por meio de gerações.

Assim, apresentaremos a seguir a etnografia da comunidade de Curicaca.

### 5.1 O lócus da pesquisa: uma comunidade de cultura e saberes

Situada acerca de 53 km de Alenquer mesorregião do Baixo Amazonas, particularmente no ramal do cuamba, situada nas PAs 254 e 255 que liga as cidades de Alenquer a Monte Alegre no oeste do estado do Pará, localiza-se a comunidade rural ribeirinha Curicaca, nome esse que retrata um pássaro com bicos finos, longos e curvados com a cauda curta, é da família dos tresquiornítídeos, nome científico *Theristicus caudatus*, ilustrado na imagem a seguir:

**Ilustração 8** - Pássaro Curicaca.



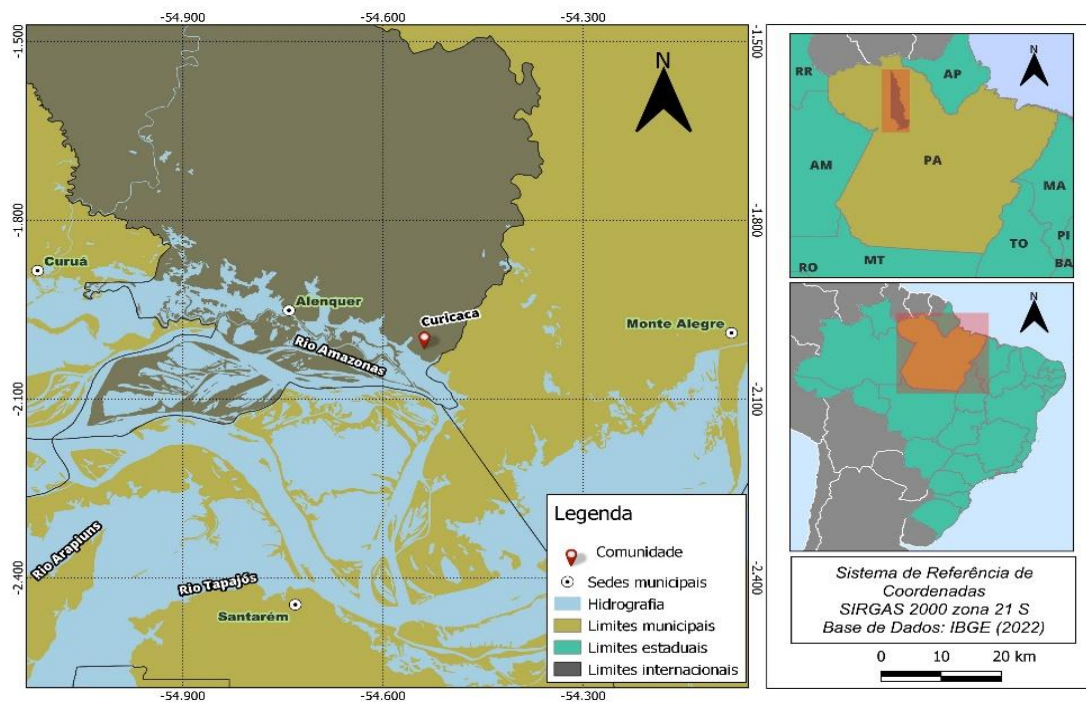
Fonte: Wikipédia (2024).

É necessário considerar que nesta região existem duas comunidades com distintivos iguais: Curicaca de Alenquer e Curicaca de Monte Alegre município vizinho, isto não é coexistência, uma vez que este pássaro estar situado em todo território da América do Sul, assim, muitos visitantes as

conhecem como Curicaca de Alenquer por existirem outras localidades com o mesmo nome.

Deste modo, sua localização está situada nos extremos da cidade de Alenquer e Monte Alegre demonstrado no mapa a seguir:

**Mapa 1-** Localização da comunidade de Curicaca.



Elaborado por Aguiar (2023).

A comunidade é definida como rural ribeirinha devido aos períodos sazonais amazônicos, sendo eles a cheia e a seca. Na cheia, o rio Amazonas banha a frente da comunidade, alagando seu entorno, geralmente os comunitários utilizam canoas e bajaranas para trafegarem de outras comunidades vizinhas vise/versa, e barcos que fazem linhas para as cidades de Santarém e Alenquer, outros utilizam a rua de cima para se locomover definida como Angelina Guimarães, homenagem à senhora que doou as terras para a prefeitura de Alenquer, os meios de transportes são motos, carroças de boi, carros e ônibus.

No período do verão amazônico esse ciclo se normaliza, a frente desta, emerge um campo varzeiro, tornando-se propício para animais tais como equinos, bovinos e bubalinos que se alimentam da gramagem, e pássaros que se apropriam para se alimentar de variedades de plantas e sementes. Nas

imagens a seguir, expressam a frente da comunidade nos períodos cíclicos amazônicos, seca e cheia.

**Ilustração 9** - Vista de frente da comunidade no período da seca.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2023).

**Ilustração 10** - Vista de frente da comunidade no período da cheia.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2023).

No verão, pessoas de região vizinhas de várzea trafegam a pé para a comunidade, muitos para comercializar produtos plantados na várzea, que por sua vez, vem pela margem direita da comunidade passam por um arvoredo contornado areia e arbustos chamados de Ilha das Pombas, sentido do nome se dar pela sua beleza e por ter inúmeras diversidades de pássaros sendo eles:

jurutis, canários, tesouras, João-de-Barro, até mesmo o próprio pássaro Curicaca, em minhas visitas a campo em novembro de 2023 presencie os pássaros na ilha.

Ressalta-se que, a sazonalidade é um ciclo importante para os comunitários ribeirinhos, pois através desta, eles se organizam para cada período específico, principalmente quando se trata das plantações e utilização dos recursos naturais, assim:

A sazonalidade é um fator que contribui para a existência de vários ritmos da vida social. As estações assumem uma importância primordial na Amazônia porque as pessoas têm que constantemente “prestar atenção” (INGOLD, 2000) à subida e à vazante do rio, à migração de peixes, ao movimento dos animais, à dureza do solo, ao crescimento e à morte das plantas, aos ventos, às chuvas, e assim por diante (HARRIS, 2019, p. 50).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a cheia e a seca são eventos que contribuem para diferentes relações na etapa de vida dos ribeirinhos. Contudo, apesar de toda essa relevância, a inúmeras dificuldades que os povos ribeirinhos enfrentam durante as mudanças de paisagens, como bem afirma Harris (2019, p. 42):

As pessoas que moram na várzea do rio Amazonas têm que lidar com as varrições sazonais. Com a cheia rio, suas casas construídas em palafitas tornam-se “ilhas” em uma imensa área alagada. Durante a estação seca, a terra torna-se apropriada para o plantio e a pesca fica mais fácil, já que os peixes passam a se concentrar em áreas menores.

Na visão do autor, esse processo cíclico representa fatores favoráveis e desfavoráveis no que tange as relações e modos de vidas dos povos ribeirinhos, uma vez que “[...] o aspecto físico da várzea, que tem influência significativa na vida social e econômica (HARRIS, 2019, p. 45).

Nesse sentido, os ciclos cheias e secas moldam intensamente a vida dos povos do campo, exigindo uma constante adaptação e inovação para garantir a sobrevivência e o bem-estar da comunidade, sendo que cada período específico os povos ribeirinhos se administram e esquematizam, bem como, suas relações de vida, economia, trabalho e o ecológico. No qual são moldados os estilos de vida e métodos de adaptações das comunidades locais ao longo de vários séculos.

## 5.2 A comunidade e o surgimento territorial

Ao tentar entender o contexto histórico da comunidade Curicaca, foi um processo complexo, uma vez que, são escassos os materiais nítidos que expressem a historicização da formação do território comunitário. Contudo, essas informações foram possível por meio de documentos existentes na escola Dulcinéia, e mediante entrevistas e levantamento feito pela professora Ediny Freitas coordenadora pedagógica da escola no ano de 2023, uma vez que o objetivo da entrevista era resgatar o memorial cultural da escola e comunidade para o desfile cívico, outras informações pesquisa foram através do livro mais cultura organizado pelos professores Elinaldo de Sousa Rodrigues e Nara Cristina dos Santos Viera e entrevistas pessoais que realizei. Destarte, conhecer o histórico dos povos amazônicos é fundamental, pois como afirma Fraxe, Witkoski, Miguez (2009, p.30) “falar dos povos da Amazônia requer um (re)conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região.”

Nesse aspecto, em relação aos primeiros indicadores do surgimento territorial do lago de Curicaca, foi constatado nos estudos de Viegas (2023), o lago de Curicaca junto ao lago de Paracari (comunidade vizinha) foi concedido pela carta de sesmaria datada em 1784 pelo sesmeiro Manoel Gomes Monteiro.

Assim, o autor ainda cita o trabalho de Harris (2017) que o objetivo da concessão de sesmaria naquele período retratava interesses das classes hegemônicas locais, sendo eles: proprietários de terras e fazendeiros, muito deles tinham escravos, sendo eles, forçados a trabalhar nas propriedades.

Nesse viés, outros estudos evidenciam que o início da colonização do Curicaca se subsidiou por duas propriedades históricas que ainda existem nitidamente no ambiente comunitário: a fazenda Capim-Tuba e fazenda Urumanduba (Rodrigues; Vieira, 2016), a fazenda Capim-Tuba tem sua origem por volta de 1800, propriedade essa pertencente ao Barão de Santarém, genro da pessoa histórica proprietária de escravos do baixo amazonas à Sra. Maria Macambira, que segundo relatos, além de escravos, muitos trabalhadores vinham em barcos da região do marajó e foram se situando e estruturando-se na região, assim como as pequenas comunidades afluentes no rio, os quilombos no

baixo Amazonas foram surgindo, a exemplo disso, tem-se o quilombo de Pacoval, situado na região rural de Alenquer, explicitado nos estudos de Leão et al. (2019), que narra o advento do quilombo de Pacoval, os escravos fugiam da fazenda de Maria Macambira eram perseguidos por capangas e pela própria proprietária, assim, os quilombos e comunidades foram se estruturando.

Ainda mencionando Leão *et al.* (2019), o quilombo de Pacoval emergiu, assim como os demais quilombos surgiam no Brasil, escravizados fugidos de propriedades de fazendeiros na busca da liberdade, nas quais esses eram maltratados e açoitados. Assim, no que concerne a organização da fuga, os autores explicitam os estudos de Teixeira (1980), na qual o escravo chamado de Alexandre organizava a fuga dos escravizados da fazenda de Maria Macambira, proprietária de fazenda situada no município de Santarém. Nesse viés, os escravos fugiam das adversidades e castigos severos que sofriam pela proprietária e seus capangas.

Liderado por Alexandre, os escravizados utilizavam como caminho norteador o Rio Amazonas, no qual passava pelo município de Monte Alegre, os rios Curuá, Maicurú, Cuminã, que posteriormente surgiu o quilombo de São Benedito. Destaca-se através destas fugas, emergiram algumas comunidades afluentes, Maria Macambira e seus capangas perseguiram os escravos, contudo ao se deparar com a adversidade e as fortes correntezas do Igarapé do Acari, conhecido como Igarapé do Inferno, localizado no município de Alenquer desistiram, mediante a esses episódios, o povoado foi se estruturando no qual surgiu o quilombo de Pacoval (LEÃO et al. 2019 *apud* TEIXEIRA, 1989).

Outra propriedade fundamental para o surgimento comunitário foi a fazenda Urumanduba que têm sua origem por volta de 1840, cujo dono era um Barão e tem seus documentos e suas terras registradas mais antiga da região com medidas de 7.000 m de frente e 13.200 m de fundo, atualmente a fazenda Urumanduba pertence à família Lopes.

O Barão deixou a herança para seu filho Pedro Alexandrino que por sua vez vendeu suas terras para o Major José da Costa Homem, este deixou como herança para seus três filhos: Dr. Esteliano da Costa Homem, Sra. Angelina da Costa Homem e Dr. José da Costa Homem Filho. Depois de algum tempo já com o nome de Angelina da Costa Homem de Guimarães recebeu um

lote de seu irmão, Dr. Esteliano, e ela por sua vez, doou uma parte para prefeitura de Alenquer.

A partir daí, iniciaram-se os primeiros povoados e território de Curicaca, as famílias foram se consolidando comunidades vizinhas tais como: Água Preta, Ilha de São Miguel, Aritapera, Costa do Tapará, Atumã e Salvação, que foram se fixando na comunidade, pelo fato de ser uma comunidade rural ribeirinha com terra firme, sendo propício para uso do extrativismo, bem como, a utilização dos recursos naturais.

Mensurar a totalidade dos comunitários seria um processo complexo devido não ter dados explícitos do IBGE atualizados recentemente, contudo, esses dados foram possíveis devido o levantamento feito pelo (ACS) Agente Comunitário de Saúde da comunidade que compartilhou essas informações, segundo ele no ano de 2023 existem acerca de 142 famílias, totalizando 477 pessoas (MAGALHÃES, 2023). Nessa perspectiva, apesar de uma comunidade extensa, com uma demanda expressiva de moradores, não se têm um presidente comunitário que corresponde os interesses dos comunitários, perante a essa realidade, quando se trata de resolver conflitos e situações que envolva à comunidade, quem se encarrega de responder é o representante da igreja católica.

Na tentativa de estabelecer um diálogo direto com os comunitários, comecei as observações na comunidade no mês de novembro de 2023. Realizar uma pesquisa etnográfica sobre a realidade é um processo complexo, requer tempo, exige também vivenciar sua realidade, como anuncia Peirano (2008) “[...] a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida” (PEIRANO, 2008, p. 3).

Como principal ponto de partida, tentei compreender como a comunidade está organizada no tange as condições sociais, bem como, sua divisão organizacional. Assim, a comunidade contém 1 escola, 1 UBS unidade básica de Saúde, 4 igrejas, sendo 1 igreja católica (Sagrado Coração de Jesus), 3 igrejas evangélicas sendo elas Igreja da Paz, Assembleia de Deus e Igreja do Auditório, 4 mercantis, 1 padaria, 3 associações de clubes, 1 associação dos núcleos de pescadores.

Apesar de Curicaca ser uma comunidade extensa a vila é uma das principais referências no que tange a movimentação, uma vez que a sociabilidades principais estão constituídas na própria vila, tais como mercantis, igrejas, escolas, UBS (Unidade Básica de Saúde), campo de futebol, barracões comunitários, ou seja, os elementos de uso básico dos comunitários.

Assim como a comunidade, o vilarejo é composto por casa de madeiras e tijolos (alvenaria) são bem diversificadas as moradias bem como a arquitetura e estrutura de acordo com sua aplicabilidade e propensão. A praça e igreja católica Sagrado Coração de Jesus, padroeiro da comunidade, são a centralidade da vila comunitária.

**Ilustração 11** - Praça Sagrado Coração de Jesus.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

O que se estabelece também numa perspectiva que faz parte do processo cultural da comunidade é o lazer, uma vez que se predomina ainda as festas dançantes e jogos de campeonatos promovidos sempre aos finais de semana, os campeonatos de futebol são os eventos mais comuns que se destaca na comunidade, esses campeonatos são competidos com premiações expressivas, tornando atrativo para times de outras comunidades participarem.

As festas dançantes são organizadas por clubes de futebol que apesar de alguns serem extintos permanece o clube de São Francisco, festa mais antiga da comunidade em que está elencada à festa católica de São Francisco fundando em 1962. Na qual têm sua fundação pela anciã dona Maria

Isabel (Dona Pretinha) falecida em 2021, que fundou a igreja e consequentemente o com a parceria da família de seu Vitalino surgiu a fundação do clube.

Sobre a festa católica, mostra nos estudos conduzidos por Vieira, Alves e Padilha (2023), na qual expressa o ritual religioso de São Francisco de Assis na comunidade de Curicaca. Muitos acredita que este santo tinha o poder benções sendo um santo poderoso que faz milagres, desse modo:

Esse ritual começa aos vinte e seis dias de setembro, sendo que têm a durabilidade de três dias, o primeiro dia é dedicado ao erguimento do mastro. Os devotos de São Francisco se reúnem em busca de escolher uma árvore na floresta para enfeitarem o mastro, o qual deve ser o mais reto possível e sem galhos, o tamanho ideal, aproximadamente dez metros, carregado por todos que vão se revezando até ao local da cerimônia. Em suma, o mastro é enfeitado por diversas frutas doadas pelos comunitários, em sua copa é introduzida uma bandeira branca. No decorrer do trajeto, as pessoas cantam e rezam, fazendo oferendas, pedidos, sempre regados com aguardente (VIEIRA, ALVES, PADILHA, 2023, p.5).

Tal ritual, expressa fundantes contribuições para os comunitários que acreditam neste santo. No último dia de realização do ritual, é encerrado com cânticos eclesiais e ladainhas, este são acompanhados de instrumentos musicais tais como o tambor de gambá e o reco-reco, afoxé e pandeiro. Após a finalização da missa, São Francisco é guardado em uma caixa de madeira, na qual seguidamente os devotos dão seguimento as beberagens e comilanças na qual foi organizado pelos devotos, “[...] os alimentos são bolos, beijus, frutas, café, sucos e o famoso tarubá, bebida essencial que não pode faltar na celebração do santo (VIEIRA; ALVES; PADILHA, 2023, p. 5).

Nessa ótica, São Francisco não é o único clube que se desvela na comunidade, contudo já existiram outros clubes como o clube do colorido fundado em 1988 e clube do coração fundando em 1972, entretanto esses clubes foram extintos com o passar dos anos.

### **5.3 A religião na comunidade**

Outro processo fundamental que estar presente no cotidiano comunitário as religiões, as igrejas fazem parte daqueles que devotam e seguem sua crença em santos e deuses, na comunidade existem quatros igrejas, a saber:

igreja católica fundada em 1935, igreja do auditório, igreja assembleia de Deus e Igreja da paz (vê na ilustração a seguir).

**Ilustração 12** - Igrejas constituídas na comunidade Curicaca.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

Sendo a igreja católica a mais antiga, pois o catolicismo ainda se prevalece na comunidade, sendo que a maioria dos comunitários se identifica como católico. Assim, Sagrado Coração de Jesus é o padroeiro dos comunitários, tendo seu advento por volta de 1935 segundo relatos de moradores e documentos contidos nos arquivos da escola Dulcinéia, seus fundadores são João Candido Rodrigues e família, Sr. Ervino e família e Sr. Idalécio e família, fundaram a primeira capela do santo festejado, sobre as orientações de padre franciscano.

Sendo assim, Sagrado Coração de Jesus é elucidado como santo padroeiro da comunidade e perpetua atualmente, os festejos do santo acontece sempre aos dias 13,14 e 15 do mês de julho, assim a festa é organizada pelos membros eclesiais, comunitários e os grupos de orações que são elencados a igreja. O santo faz parte do contexto da devoção dos fiéis que acreditam e depositam sua fé, pois esses conseguem bençãos, assim a religião faz parte da

conjunção simbólica dos comunitários, fazendo parte da identidade e povos que acreditam na fé e devoção a Deus.

#### **5.4 O trabalho e economia na comunidade**

Curicaca é contornado por uma floresta tropical por uma rica diversidade natural, sua estruturação é formada por comunitários que estabelecem sua vivência cotidianamente, suas relações estão constituídas em quatro principais eixos: cultura, economia, política e educação.

Segundo McGrath *et al.* (2009), descreve que o ambiente varzeiro do baixo amazonas em relação ao cultivo e plantações tradicionais são estabelecidos por meio de rotações culturais, nesse intermédio, a toda uma experiência e organização que perpetua nas suas produtividades, geralmente “[...] nesses cultivos tradicionais incluem milho, feijão, abóbora e mandioca, como melões sendo um cultivo comercial comum (MCGRATH *et al.* 2009, p. 16).

Em Curicaca não é diferente, a economia se estrutura na agricultura familiar, na pesca artesanal e na pecuária, cujas criações são bovinos, bubalinos, caprinos, suínos e aves. Essas relações de trabalho, orientam os familiares que perpassam de geração, enfatiza-se também que, os saberes das experiências estão fundamentados no trabalho, bem como, a forma de apropriação, experiência e a utilização dos recursos naturais de forma sustentável. Nesse paradigma, essas produções de trabalho denotam a Amazônia como uma diversidade cultural.

No contexto amazônico Loureiro (1995), traz contribuições favoráveis sobre o processo cultural, reflete ele que a cultura está estabelecida a predominância a relação homem e natureza, pois nesse entendimento estabelece os imaginários e a capacidade de criar opiniões sobre o próprio espaço que habita.

Ainda mencionando Loureiro (1995):

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representada cultura Amazônia, sendo quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto de acumulação de experiência sociais e da criatividade de seus habitantes (LOUREIRO, 1995, p. 55).

Percebe-se que o fazer cotidiano está dialogado com a relação cultural do sujeito, principalmente no que tange sua história, trabalho, religião e ancestralidade no qual através destas relações, os homens dão significados e contornos para essas expressões culturais, perante a isso, recorro a Geertz (1989) que numa miragem weberiana, afirma que “o homem é um animal de teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Nesse viés, autor afirma que homens não são apenas seres vivos pensantes, mas também são seres que, vivem mergulhados em significados. Esses significados são as interpretações, símbolos, valores e normas que dão sentido às suas vidas e ações. Isto é, os homens constroem e habitam uma rede complexa de significados culturais, assim esses símbolos podem estar constituídos e trançados nos saberes socioculturais, ou seja, no trabalho, lazer, religião, cultura entre outros.

Enfatiza-se o cultivo da mandioca como um saber sociocultural, que orienta os comunitários nas suas relações no que diz o tempo de limpar a roça, plantar, para poder colher a mandioca e assim fazer a farinha d'água, como é chamado pelos comunitários, nessa conjuntura, essa é uma forma de saber que está estabelecido no cotidiano dos comunitários.

**Ilustração 13** - Plantação de maniva madura.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

A produção de farinha é um processo muito antigo que perpetua na região amazônica, até mesmo antes da invasão dos europeus no Brasil, uma vez

que os povos originários já se apropriavam e consumiam em forma de polvilho e farinha, sendo um alimento fundamental na subsistência dos povos originários (MARQUES; FORTE, 2023).

Nesse viés, fazer farinha faz parte do trabalho do âmbito rural ribeirinho, uma vez que historicamente a herança cultural foi se apropriando tornando como saber cotidiano, bem como, fazendo parte da sua cultura, economia e alimentação.

O plantio e o consumo da importância da reprodução é historicamente conformada como um saber, unidade cultural e ancestralidade tradicional; e é amplamente concebido e utilizado no território brasileiro, em especial dentre os diversos povos originários, como: os indígenas, os quilombolas e os ribeirinhos, está, preferencialmente, associada ao sustento alimentar, atrelada às práticas de preparo da terra, na utilização de roças de plantio e na própria produção da farinha de mandioca, que apresenta uma variedade de métodos de produção (MARQUES; FORTE, 2023, p. 36).

Para o preparo da farinha na comunidade e subsidiado pela família, ou em formato de puxirum, principalmente quando é para descascar a mandioca. De um lado, muitos comercializam sua farinha para atravessadores que comercializam por um preço bem mais expressivo nas cidades vizinhas, sendo elas: Monte Alegre, Santarém, Alenquer, de outro lado, as famílias plantam a roça somente para o consumo e subsistência.

**Ilustração 14** - Comunitários descascando mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Ilustração 15** - Comunitário torrando farinha de mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

A produtividade de farinha é um processo importante no tange a economia comunitária, além de organização a todo uma coletividade entre as famílias desde o processo inicial (preparação do roçado) ao processo final (consumo/venda), essa atividade socioeconômica gera produtividade para as famílias, na comunidade as famílias têm suas casas de farinha em que todo o processo ocorre naquele ambiente. Pode-se deduzir a produção de farinha é um trabalho em que está contido na experiência do sujeito local, sendo repassado de pai para filho, e que se estabelece em troca de conhecimento.

Silva (2015, s.p) afirma que essas experiências de trabalho são compartilhadas entre os participantes, cujo processo de construção do formato de uma consciência coletiva assenta-se nas relações de parentesco, de amizade e compadrio, as quais são permeadas por práticas de solidariedade e de ajuda mútua, princípios que indicam uma preocupação com o bem comum.

Dona Regina, moradora da comunidade há mais de 40 anos fala sobre como o processo da farinha é fabricado, esta nasceu na comunidade de Passagem, município de Monte Alegre, Pará:

Desde infância aprendi a plantar e colher com a minha vó com quem eu morava, o que muita coisa que eu aprendi foi com ela. Aqui nos plantamos mais é a mandioca para produzir a farinha, tanto para vender, quanto para consumir, apesar de ter milho e feijão. Para produção de farinha ser feita, passa por diversas etapas, desde limpar a roça/queimar/encoivarar/cava/plantar e esperar o período certo para

colher e produzir farinha. Ainda existe mês específico para plantar e colher, no qual para plantar é janeiro e fevereiro e limpar a roça é de novembro a dezembro (RELATOS DE DONA REGINA, 2024).

No relato da moradora, se expressa como a produção de farinha está contida no processo identitário, no qual foi repassado de forma geracional, no qual tal saber se faz presente até os dias atuais. Vale frisar não somente a farinha de mandioca, mas a farinha de tapioca é outro derivado que gera renda para outras famílias, como a de dona Marcilene moradora a mais de quarenta anos na comunidade, relata à importância deste derivado com a ajuda na economia familiar.

Aqui em casa produzimos a farinha de tapioca em que ajuda muito nas dispersas de casa. Apesar da gente fazer farinha, retiramos a de tapioca o máximo possível, para depois aguar e tirar o excesso de tucupi. Depois da goma está pronta fazemos os grânulos nas palmas das mãos para serem torradas (RELATOS DE DONA MARCILENE, 2024).

Nesse viés a produção de farinha de tapioca é fundamental, tal produção é crucial nas despesas da família da comunitária. Com isso, a produção tanto da farinha amarela, quanto a farinha de tapioca pode ser vista como um elemento incorporado da identidade dos que se apropriam deste bem comum, devido às suas conexões com a cultura, economia, trabalho e cooperação comunitária.

## **5.5 A pesca na Comunidade**

Outro fator importante no cotidiano dos comunitários é a pesca, funciona além de parte de subsistência e economia, mas como parte da identidade dos moradores locais. Deduz-se que a pesca é a prática mais antiga do histórico dos povos ribeirinho amazônico, nesta perspectiva, a pesca na região amazônica se destaca como as demais regiões brasileiras, sendo águas costeiras ou interiores as espécies de pescados são capturadas (RUFINO, 2004).

Nas comunidades tradicionais, sendo ela rural, ribeirinha, indígena e quilombola a pesca têm uma total significância, o peixe é uma das principais fontes de alimento e renda das condições cíclicas do caboclo ribeirinho.

Para Santos e Santos (2005), a pesca é uma atividade humana muito necessária no meio amazônico, principalmente como fonte alimentícia, comercial, lazer e renda para as populações, principalmente as que estão alocadas nas redondezas de rios sendo, médio a grande porte.

Na comunidade de Curicaca, o pescado faz parte do dialeto dos comunitários, tanto para a subsistência quanto para parte econômica local, assim, a pesca artesanal estar presente, os pescadores são associados a colônia de pescadores Z-28, ou seja, pescam para vender tanto para os comunitários quanto para atravessadores, ainda comunitários que pescam por lazer e para a própria subsistência.

Constitui-se a pesca na comunidade como prática cotidiana primordial, percebeu-se que ainda pescam tradicionalmente nos dois períodos cíclicos, uma vez que, se têm estratégias diferentes na utilização de apetrechos, no verão amazônico, por exemplo, os pescadores utilizam malhadeiras e tarrafas, por motivo do lago se transformarem em pequenos poços. Em outras ocasiões, na cheia utilizam os apetrechos malhadeiras, linhadas e caniços, pelo fato do lago Curicaca ficar disperso e banhar os paranás, igapós e igarapés.

**Ilustração 16** - Pescadores no lago Curicaca.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2023).

A importância de pensar em perspectivas sustentáveis é necessário, os pescadores reconhecem essa relevância do contexto sustentável,

respeitando o ciclo do período defeso, uma vez que associação de pescadores orientam e participa ativamente sobre essa ação, bem como, realizando encontros e reuniões sobre a pesca sustentável na comunidade, durante o período da desova dos peixes, os pescadores não podem capturar aquela espécie durante quatro meses.

Nesse viés, esses quatro meses os pescadores recebem benefícios tais como o seguro defeso, eu participei de algumas reuniões que pautavam o regulamento dos benefícios dos pescadores sobre os documentos que faltavam para solicitação dos recursos e outras reuniões que pontuavam acordos de pesca durante o mês de novembro.

Uma vez que, no ano de 2023, o verão amazônico foi elevado e a estiagem foi muito forte, infelizmente os lagos secaram, o que levou a morte de centenas espécies marinhas. A reunião pautava métodos e elaboração do acordo de pesca que os pescadores se organizassem um acordo que não liberassem o rio principal para todos, uma vez que o lago principal existia inúmeros de quelônios e o número de peixe era bem maior, os pescadores se organizaram e concordaram que não iriam liberar o lago para toda comunidade, talvez se isso acontece tornaria uma tragédia dos comuns.

A escolha do apetrecho que captura o peixe é fundamental, principalmente descartar aqueles apetrechos intolerados, pescadores utilizam os apetrechos mais tradicionais, tais como, caniço, malhadeira, tarrafa e arpão, apesar de haver outras ferramentas avançadas que se favorecem desse bem comum, Santos e Santos (2005) explicitam que a revolução das tecnológicas que ocorreram nos anos de 1950 a 1970 incentivaram ainda mais as práticas destas ferramentas avançadas, na Amazônia principalmente aumentou números barcos de pescas e geleiras, apetrechos e aparelhos tecnológicos, incentivando ainda mais a pesca ilegal e industrial. Nessa perspectiva, é necessário respeitar o ciclo do período defeso, e combater a pesca ilegal, e criar acordos de pescas que contemplem a prática da pesca sustentável.

Existem inúmeras meios de prática a pesca artesanal, nesse contexto, darei destaque apenas as duas práticas mais utilizáveis pelos comunitários locais, sendo ela a pesca de malhadeira e pesca de caniço.

Ao deduzir pesca como prática é determiná-la como um saber local, principalmente a forma que os comunitários se apropriam dos costumes e

maneiras que estão constituídos geracionalmente, o rio é uma das principais referências e potências do pescador na aquisição do pescado, a experiência de anos faz esse saber de pesca como um saber potente, diferenciado, sendo reconhecido.

Silva (2015), descreve esses saberes como singulares e rico como produções culturais que diferente do saber técnico científico, as relações que grupos sociais rurais ribeirinhos estabelecem com os rios e matas, são conformadas por saberes que estes sujeitos têm construído por meio de suas narrativas e oralidades, por relações que estabelecem um com os outros e com diferentes ecossistemas, ou seja, são saberes produzidos na vida cotidiana (SILVA, 2015, p. 1785).

Quando a pesca é de malhadeira, o pescador sempre leva o (parceiro) ajudante para poder colocar a rede de pesca no rio, entretanto alguns pescadores são mais experientes colocam a malhadeira sem ajuda de alguém, sem nenhuma dificuldade, vale ressaltar que é importante verificar a maré, o movimento das águas uma vez que segundo relato dos pescadores o movimento da maré é quando a água estar agitada, nesse estágio da água não é propício estender a malhadeira, ou seja, o melhor período e colocar quando a maré está baixa, momento esse está apropriado.

Outro saber potente é na pesca com caniços, se resulta também entender onde o peixe está pegando com frequência e a isca específica para capturar, para atrair o peixe utilizam um instrumento chamado de (Gapunga) estilo de caniço com material circula na ponta da linha de náilon, durante a pesca o caboclo dar lambadas bruscas na água para atrair o peixe, uma vez que esses movimentos, lembram barulhos oriundos de frutas de igapó caindo sobre a água, o peixe atende o chamado e cai na armadilha.

**Ilustração 17-** Gapunga personalizada.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2023).

Na ilustração, representa uma Gapunga feita por um pescador da comunidade. Por se tornar uma estratégia para capturar o pescado, a maioria dos pescadores confecciona estes apetrechos. Sua estrutura é feita do caniceiro, vegetal encontrado na mata, após de ser extraído da natureza é queimado para tirar a casca da vegetação. Seguidamente, é amarrado uma linha de náilon com objeto circular na ponta, o mais comum usado pelos pescadores é o Catauari Verde, fruto da planta da (*Capparidaceae*), tem a poupa amarelada e viscosa, sendo encontrado em ambientes varzeiros.

Compreende-se essa estratégia dos pescadores como um saber potente e importante, no qual foi adquirindo e foi se elaborando e repassando esse conhecimento durante o processo de vivência cotidiana entre comunitários, ou até mesmo seus ancestrais usavam este tipo de apetrechos como estratégia em sua pescaria.

## 6. SABERES SOCIOCULTURAIS E CULTURA NA ESCOLA: ETNOGRAFIA DO AMBIENTE EDUCACIONAL

### 6.1 Breve histórico do processo educacional na comunidade de Curicaca

Não há um período específico de quando surgiu a primeira escola na comunidade de Curicaca, mas segundo relatos dos moradores mais antigos e pesquisas levantadas por estudos documentais na escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, a escola começou a funcionar a partir dos anos de 1929.

Nesse período não existia um currículo específico para contemplar as escolas do campo, os prédios escolares eram precários, a arquitetura do prédio escolar era uma cabana coberta de palha e chão batido, que posteriormente foi aprimorado para uma moradia com taipa e assoalho de madeira, não existia formação de professores, assim os docentes eram voluntários de boa vontade, prontos a colaborar como o processo de ensino para comunidade.

Sobre as características da escola, dona Jandira Rodrigues (Zitoca) moradora antiga da comunidade destaca como era a escola nesse período, *“lembro ainda que estudei em um barracão com chão batido, coberto de palha, era muito precário, apesar de não ter concluído meus estudos, era muito difícil para quem queria estudar, tinha pouca oportunidade, principalmente os materiais, livros, era ensinado apenas o ensino primário. Eu e meus irmãos tinha que ajudar nossos pais com o trabalho na roça.”* Nota-se que na fala da moradora a desenvoltura da estrutura escolar naquele período eram escassas, e que tal escola funcionava na modalidade multisseriada, bem como, as primeiras escolas pensadas no início de 1900, assim *“as classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor”* (XIMENES-ROCHA, COLARES, 2013, p. 93).

Vale frisar que a outros conceitos encontrados na literatura com esse tipo de modalidade escolar, como grupo escolar, surgiu no início do século XX, no qual servia para unificar o ensino primário.

Nessa premissa, é preciso lembrar que nesse intermédio na década de 1930 ao mergulhar na história da educação do Brasil, a educação dava seus primeiros passos nos anos 1910 a 1920, principalmente a modalidade de ensino escolar, contudo vai ser tornar mais intenso a partir do ano de 1930, no governo

de Getúlio Vargas (GELHOCHA-ANTUNES, 2021; BARROS, LIHTNOV, 2016; NETO, 2015; SÁ, SILVA, 2012; PRADO, 1995).

Isso porque vai surgir as propostas de ensino, defendida pelos intelectuais tais como Anísio Teixeira, Sud Mennucci, Carneiro Leão, entre outros. As propostas das escolas elaboradas funcionavam como escola multisseriada, e tinha como objetivo manter o homem no campo.

Assim, houve a transição da escola para grupo escolar denominado o nome do patrono professor Amadeu Simões, que passou a funcionar em barracões cercados de ripas de madeira, nesse viés, a escola Amadeu Simões tem documentos oficiais de fundação a parti do ano de 1976.

Segundo relatos de dona Ana Pinto moradora antiga da comunidade, cujos familiares eram da Ilha de São Miguel (município vizinho), esta descreve sua percepção sobre a escola naquele período, na qual tinha muitas dificuldades, principalmente pelo fato de a escola ser pequena e não suprir todas as demandas de alunos, materiais muito precários, por isso tive que muitas vezes fazer o papel de professora, buscava ensinar meus sete filhos. Sempre achei a escola como um importante instrumento no qual poderia mudar a história de uma pessoa, apesar de não ter concluído meus estudos, hoje percebo que tem mais oportunidades e nem todos aproveitam (PINTO, 2024).

Nesta mesma configuração, dona Carolina Melo moradora antiga da comunidade com 87 anos, descreve a estrutura da escola Amadeu Simões neste período, “a escola era apenas um barracão amplo, estruturado de madeira, aonde todos os alunos eram reunidos em diferentes idades, aprendiam o básico que era a ler e escrever, não tinha turmas divididas como são os dias de hoje (MELO, 2024).

Na tentativa de criar ensino infantil, cunhou-se uma escola para atender público infantil Tio Patinhas que teve seu advento no ano de 1983, sobre a ordem do prefeito João Ferreira com ingerência da senhora Maria Amélia Cunha Rodrigues, que funcionava em anexo, com apenas esses funcionários: professora Maria de Lourdes e a servente Marcíria Neves pelo turno matutino.

Assim, a escola funcionava com apenas duas salas, embora, com a procura excessiva de matrícula de alunos, as aulas funcionavam em barracões e pensão cedidas da igreja católica da comunidade, ministrado pelas professoras Socorro Sá em formato de escola multisseriada com 40 alunos. Em 2000

funcionou apenas com 46 alunos matriculados pela professora Socorro Sá e Maria Sileny de Oliveira, uma vez que esta foi desativada em 2002.

## 6.2 O surgimento de uma nova escola

Com a desativação da escola Amadeus Simões, houve a necessidade de implementar uma escola que contemplasse a comunidade local e as comunidades vizinha, em virtude que, o cenário local estava se expandindo, assim em 27 de abril de 2003 localizada na rua Angelina Guimarães inaugurou a escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá na gestão do prefeito Sr. João Figueira de Sousa e secretária de educação Roselita Cardoso Santiago, assim, o prédio passou atender alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, e que posteriormente em 2007 através da portaria Nº 022/2007-SALE/DIN, em anexo com E.M.E.F.M Santo Antônio em Alenquer começou oferecer ensino médio modular na categoria C, vigente atualmente. Na imagem a seguir expressa a vista do interior e frente do educandário:

**Ilustração 18** - Vista do interior da escola.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

**Ilustração 19** - Vista de frente da escola.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

O nome homenageado Dulcinéia Campos dos Santos Sá, se direciona a uma senhora nascida dia 14 de novembro de 1930 na comunidade interiorana Água Preta, município de Santarém-Pará, que muito tempo depois morou na comunidade de Carmo, casou-se com Sr. José Viera Sá e assim, teve 5 filhos, a Senhora Dulcinéia Campos dos Santos Sá foi uma mulher prestativa na comunidade que tinha como profissão pecuarista, diarista além de embarcação e um pequeno comércio, assim seu nome foi reconhecido para ser patrono desta intuição de ensino, na atualidade a escola agrega cerca de 400 alunos.

Em relação aos aspectos arquitetônicos, escola possui 1 cozinha, 6 banheiros, 1 secretária, 1 diretoria, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 12 salas de aula, sendo 1 sala é destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e 1 quadra poliesportiva que está em construção.

Nesse viés, a escola atende desde o ensino infantil (Maternal I) até o 9º do ensino fundamental maior. Assim, a escola funciona nos períodos matutinos e vespertinos, sendo que pela manhã são atendidas as turmas menores sendo elas do Maternal ao 5º ano, e pela tarde atende as turmas maiores, de 6º ano ao 9º ano, neste quesito, as turmas são distribuídas conforme a tabela a seguir:

**Tabela 2:** panorama de turmas no período de 2024.

TURMAS	QUANTIDADE DE TURMAS	FUNCIONAMENTO DOS TURNOS
Maternal 1	1	Manhã
Maternal 2	1	Manhã
Maternal 3	2	Manhã
1º ano	1	Manhã
2º ano	2	Manhã
3º ano	2	Manhã
4º ano	1	Manhã
5º ano	2	Manhã
6º ano	2	Tarde
7º ano	3	Tarde
8º ano	2	Tarde
9º ano	3	Tarde

Fonte: dados da escola, elaborado pelo autor (2024).

### 6.3 Etnografia da realidade escolar

Etnografia está constituída neste capítulo, como principal ponto de partida, selecionado desde a problemática inicial deste trabalho, nessa vertente, como os saberes locais e comunitários se sintetizam no ambiente da escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá?

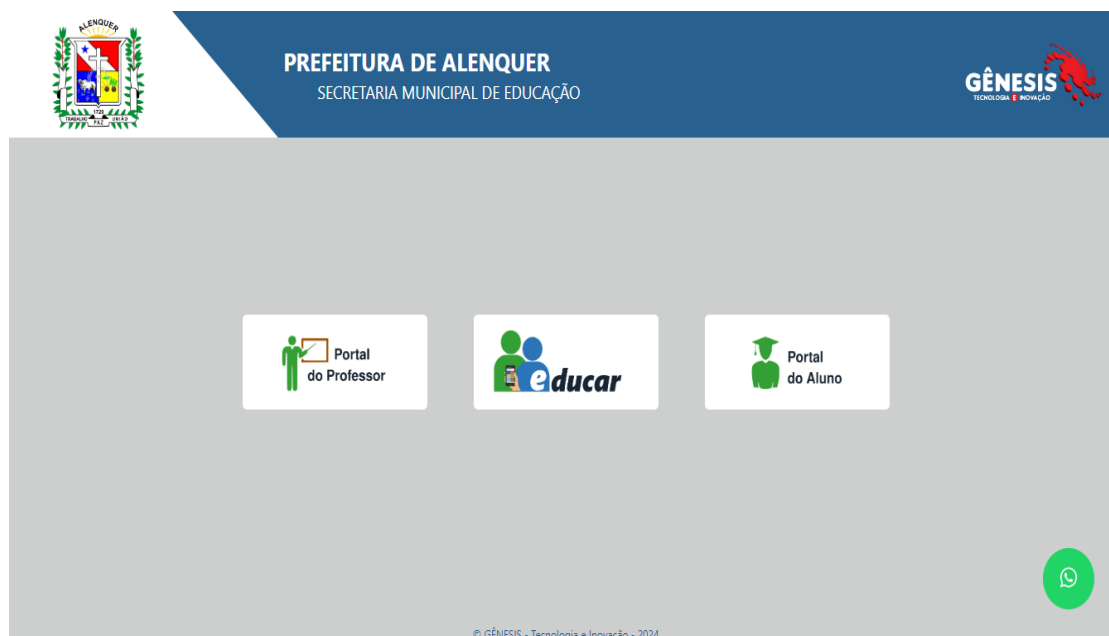
Assim, foi necessário verificar e mapear a realidade e o cotidiano escolar para entender como emergem os saberes locais e a cultura.

A escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá tem seu ensino de escola urbana, o currículo escolar e organizado através da secretaria municipal de educação (SEMED) pelo Alenquer. Assim, o planejamento escolar, bem como, as especificidades das disciplinas, são delineadas anualmente pelos docentes, gestores e pela (SEMED) que norteiam os planejamentos.

Notou-se ainda que, as atividades são alicerçadas nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse intermédio, além dos professores, aprimorar as atividades, precisam utilizar o sistema genesis (vê na próxima ilustração) para lançar notas e adicionar as atividades otimizadas nas competências da (BNCC) nestas aparências, essas ações gera diversos entraves, pois muitos docentes têm dificuldades de manusear a

plataforma, por conseguinte não possuir formação em informática ou acesso de internet, o que muitas das vezes, precisam pagar uma segunda pessoa para realizar este serviço.

**Ilustração 20** – Portal do Sistema Gênesis.



Fonte: <https://educacao.alenquer.genesis.tec.br/>

Outros desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem e o alto índices de reprovações anualmente. Nesse paradigma, gestores e professores traçam inúmeras estratégias para que, assim, essa dificuldade seja superada.

O âmbito educacional está composto por (gestores, serventes, professores, seguranças patrimoniais e técnicos administrativos), o quadro de funcionários está circunscrito conforme suas respectivas funções, estabelecidos na tabela a seguir:

**Tabela 3** - relação de funcionários de acordo com sua função.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
Diretor	1
Vice-Diretor	1
Secretária escolar	1
Auxiliar administrativo	2
Bibliotecário	1
Coordenador	
Pedagógico	3
Professores	17

Serventes		12
Segurança pública	patrimônio	4
Mediadores		6

Fonte: Dados da escola, elaborado pelo autor (2024).

A escola é um espaço de aprendizado, mas também de outras experiências que de certa forma, necessita de outras percepções e visões que elencarei a seguir.

A etnografia é um método fundamental para que se estabelece o cotidiano e como são fragmentadas as inúmeras relações no ambiente da escola, ou seja, envolve a integração do pesquisador no contexto escolar, na qual ele observa e participa das rotinas diárias escolares. Isso permite uma análise profunda das condutas, interações e práticas escolares (ANDRÉ, 2005).

Nesse paradigma, essas são percepções e vivências analisadas durante o processo de pesquisa em campo, por isso que durante essa seção, mencionarei algumas falas de interlocutores. Início de pesquisa na escola se deu no início de fevereiro de 2024, Maria das Graças (Gestora) deu as boas-vindas, no qual me apresentou como funciona o cotidiano escolar, o (PPP) Projeto Político Pedagógico documento importante que explicita as progressões e regressões, as missões e visões, e as principais metas para aprimorar o processo de ensino da escola.

Os funcionários foram gentis e acolhedores, no início todos ficavam se perguntado quem seria moço com caderno de anotações e canetas nas mãos? Mas os poucos, as coisas foram se esclarecendo, e contribuíram para que pesquisa fosse concretizada, foram dias de pesquisa no âmbito escolar para entender como acontecem tais relações.

Os diretores e gestores são as maiores autoridades no âmbito escolar, nessa perspectiva, este são a base do norteamento e estruturação escolar, principalmente a organização e o planejamento anual. Os professores, funcionários e a família são fundamentais para o processo de ensino e aprimoramento e bem-estar dos alunos.

O professor desempenha um papel fundamental na coparticipação do discente, este influencia proeminentemente o desenvolvimento criativo e científico do discente, assim verificou-se que os docentes são participativos e colaborativo no seu planejamento escolar.

Ao verificar seu cotidiano em sala de aula, suas compreensões e aspirações são basicamente os mesmos quando o assunto é a importância da escola na vida dos alunos. Afirmam eles que é transmitir conhecimento para que estes alunos tenham um futuro estável, para que quando estiverem adultos, tenham excelentes profissões.

Os funcionários são de suma importância para a escola funcionar de forma ativa, assim, serventes, vigias, secretários, assistentes administrativos, entre outros, cooperam ativamente para a escola ter um desempenho eficaz, cada um desenvolve seu trabalho para que assim, o discente tenha bons rendimentos.

É interessante frisar que, a escola atende as outras 11 comunidades, tais como: Laguinho, Meio-Centro, Bom-Vento, Carmo, Boa-Vista, Miriti Novo, Miriti Velho, Seringal, Pariri, Arumanzal e Terra-Branca. Assim o ônibus escolar, desprovidos de condições e conforto, apanha esses alunos em suas casas muito cedo, chegam as 07:30 da manhã na escola.

O que faz enfrentarem diversas dificuldades, principalmente a luta contra o cansaço e o sono até chegar o espaço escolar, e a merenda muitas das vezes, não é suficiente para suprir a necessidade dos discentes, como afirma prof. Eliane Melo, que trabalha na educação infantil, *“às vezes a merenda escolar é pouca, às vezes nem tem merenda, assim quando não têm merenda na escola o horário é reduzido e os alunos são liberados mais cedo.”*

Como já foi frisado em relação à organização escolar, pela manhã funciona apenas as turmas menores, e pela tarde funciona as turmas maiores, o (SOME) funciona tanto pela manhã quanto pela tarde, nota-se ainda que há um distanciamento de parceria entre o ensino fundamental e ensino médio, tanto administrativa quanto entre os alunos.

A diferença começa entre as salas de aula, no qual os alunos do fundamental menor frequentam as salas com estrutura “melhor”, e os alunos do ensino médio frequentam as salas inadequadas, funcionam em barracões de clubes e pensões da igreja católica, inclusive não se têm um representante (secretário) que responda os interesses dos alunos locais, quando estes precisam de algum documento, tem que locomover-se a escola de Santo Antônio em Alenquer, pois o (SOME) é anexo com à escola estadual de Santo Antônio.

No que tange aos horários, participei ativamente os dois horários, para ter uma percepção precisa sobre os dois turnos. E de fato, foi comprovado que pela manhã, o ambiente é mais tranquilo e por ser crianças. Entretanto, pela tarde o ambiente é mais energético, pelo fato de se trata de adolescentes. Seu Camilo, vigia da escola trabalha há mais de 10 anos, confirma essa afirmação, *“não há dúvidas que pela tarde tem mais “alvoroço” comparado ao outro turno, acho porque se trata de adolescente, e eles são muito ecléticos.”* Nesse sentido, assim como a escola é um lugar de formação, precisa impor disciplina, para que assim a estrutura escolar.

Pela tarde, ao andar pelo corredor da escola, encontro alunos do 9º sorridentes, vendendo rifas, em prol de sua formatura que será concretizado no final ano letivo de 2024, estão com muitas expectativas para esse momento, pois colação ela marca uma etapa importante da passagem do ensino fundamental para o ensino médio. A colação do 9º ano já é tradição na escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, todos os anos as turmas se organizam com seus respectivos monitores de turma para arrecadar bens e patrocínios para a concretização da formatura.

Em relação às atividades escolares, são singularizadas na interação próxima e colaborativa pelo professor que repassa atividades para o aluno tanto com aulas práticas quanto com aulas teóricas. Inicialmente, o professor planeja aulas que consideram a realidade local (currículo real) mesclando com o (currículo formal), utilizando temas relevantes, como agricultura familiar, a socioculturalidade local, cultura regional etc. Durante as aulas, eles promovem um ambiente interativo, incentivando a participação ativa dos alunos.

Nessa perspectiva, entende-se que o aluno deve-se ter a compreensão futurista, de se enxergar a sua inserção no mercado de trabalho, contudo nem todos discentes têm esta aspiração como afirma aluno do Marcelo do 8º ano, *“eu sou estudante porque minha mãe insistiu em me mandar para escola, mas não consigo entender a necessidade de a gente estudar.”* Nessa fala podemos entender que apesar de estar em uma série bem adiantada, a escola para o aluno não é um local de aprendizagem.

Contudo, muitos alunos têm uma percepção totalmente diferente, na qual buscar ter uma expectativa vida estável, com sonhos e desejos de estudar como muitos dizem “ser alguém na vida” expressão essa que significa ter uma

profissão quando for adulto, como assevera Patrick, aluno que cursa o 2º ano do ensino médio diz que, *“o objetivo é terminar meus estudos, eu almejo muito fazer uma faculdade e ter uma profissão, minha mãe sempre me diz para mim que devo estudar, sigo sempre os conselhos da minha mãe.”*

No cotidiano escolar, os alunos brincam, realizam atividades de lazer, as aulas de educação física do professor Ronilson é uma de suas preferidas, percebe-se que a maioria gosta de praticar esportes, o futebol é de seus favoritos José (8 anos) aluno do 5º ano do fundamental, indaga na aula de educação física, hoje vamos ter bola professor? São perguntas na qual o professor de educação física sempre é interrogado. Contudo, esses esportes que necessitam ser realizados em áreas livres, como futebol, voleibol, queimada, entre outros, estão sendo realizado em campo improvisado em frente da igreja católica. Isso porque, está sendo construída a quadra poliesportiva da escola no lugar do campo onde os alunos realizavam as atividades físicas.

A família tem um impacto positivo a respeito do desenvolvimento do aluno no contexto escolar, mediante a isso na escola Dulcinéia, notou-se que as turmas menores bem como do maternal ao 5º ano, as famílias têm uma preocupação maior de acompanhar o processo de seus filhos em sala de aula, no que tange as turmas maiores, notou-se uma ausência significativa a respeito da família no ambiente educacional, principalmente quando se trata de participar e pontuar as reuniões e entrega de notas de alunos.

Ao participar de uma reunião que pontuava o planejamento do início do ano letivo de 2024, pude acompanhar a pouca presença dos pais no que diz os interesses de seus filhos.

Em suma, essa problemática é nítida no projeto político pedagógico (PPP), no qual aponta esta ausência, e Maria das Graças (coordenadora pedagógica) afirmou essa pouca insuficiência da família na participação do desenvolvimento dos seus filhos escolar, afirma que *“de fato, seria importante que a família seja presente no âmbito escolar. Acredito que a participação da família pode aprimorar e aguçar o aprendizado dos alunos. Já desenvolvemos diversas formas para que a família se agregue a escola, mas geralmente participam quando têm eventos escolares.”*

Contundo, não podemos generalizar este fato, por ter muitos pais que estão presente de forma articulado, presente no desenvolvimento de seus filhos

no ambiente escolar. Afirmam ainda que a escola é um importante de aquisição de conhecimento, como expressa dona Juscineide, mãe de dois alunos que estudam na escola Dulcinéia afirma que participa de forma contínua na vida escolar dos dois filhos, sendo que o mais velho cursa o 7º ano, e filha mais nova cursa o 2º ano do ensino fundamental, assim diz ela que a escola não consegue arcar com toda responsabilidade, temos que estar presente fazendo a nossa parte, acompanhando o desenvolvimento do nosso filho.

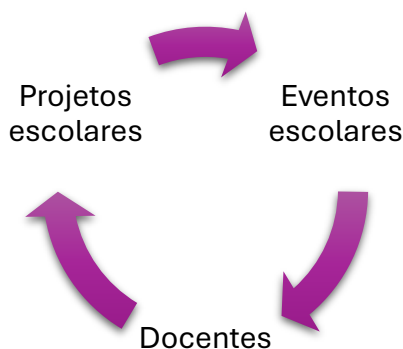
Nota-se que esta mãe é presente no ambiente escolar, entendendo que a interação familiar proporciona um modelo de comportamento e comunicação, instruindo assim habilidades sociais fundamentais transferidas para o ambiente escolar.

#### **6.4 A presença dos saberes socioculturais no ambiente educacional**

Assim, durante a vivência na comunidade Curicaca, identificando como os saberes socioculturais e a cultura estão constituídos pelos comunitários, tentamos verificar como os saberes e a cultura emergem no ambiente educacional. Com o auxílio ainda da etnografia escolar e através depoimentos, observação participante e questionários abertos, os dados verificados foram alicerçados em análise de narrativa. Realizar uma etnografia do ambiente educacional foi um procedimento desafiante, exigiu tempos observações diretas na qual articularam as análises de cada processo.

Para tanto, com base nas observações participante, análises documentais e realização de algumas conversas individuais, identificou-se que a cultura e os saberes socioculturais estão intercalados em três dimensões, sendo dinamizado em um currículo real constituído pelo corpo escolar, como mostra o esquema a seguir.

**Ilustração 21** - síntese dos saberes socioculturais no ambiente escolar.



Fonte: elaborado pelo autor com base na pesquisa etnográfica (2024).

Nota-se que as atividades explicitadas pela BNCC não são correspondidas em sua totalidade, uma vez que tais atividades são configuradas nos eventos escolares, projetos escolares e na prática pedagógica dos docentes.

Sendo assim, apesar da BNCC (currículo formal), ser um documento norteador que normatiza as atividades da escola local; as atividades são otimizadas pelo conhecimento docente, sendo aprimorado pelo currículo real na qual esses conhecimentos são dinamizados nas práticas culturais propagadas na comunidade. Nessa ótica, gestores, professores reconhecem a importância de contextualizar o currículo real na realidade do educando, uma vez que este currículo contextualiza os saberes e cultura da comunidade local.

Pode-se dizer que o currículo formal é as diretrizes estabelecidas, disciplinas os métodos, e os meios utilizados pelos professores e em meio a aplicação destas percebe-se a ocorrência do currículo real, os professores seguem o roteiro estabelecido e objetivam cumpri-lo é de fato o que ocorre em sala de aula, mas ocorrem imprevistos, nem sempre o que se planeja acontece ao pé da letra, e o que é ensinado pode não ser aprendido pelos alunos. E o currículo real é constituído pela prática do ensino do professor e o que está sendo aprendido pelos alunos, ele acontece dentro da sala de aula com professor e aluno, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino (LIMA, 2023, p.231).

Na concepção de Jesus (2008, p.2640) “o currículo real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.”

Sob esta perspectiva, o currículo real é fundamental para resgatar os saberes locais, vivências e experiências, saberes esses que a BNCC em sua totalidade desvincular essa realidade, propagando um currículo sistematizado

sem fazer menção aos saberes e cultura produzidos pelos povos do campo, como bem aponta Pereira et al (2019, p.353).

Assim, a definição de currículo na BNCC também não é algo neutro, visto que parte de interesses diversos que preconizam essa homogeneização curricular e que, nem sempre, dão clareza de suas finalidades. Daí a importância de focar os conhecimentos numa perspectiva social, com vistas à emancipação dos sujeitos, não priorizando apenas o viés conteudista, mas considerando suas vivências, experiências e problematizando o saber em favor da superação das desigualdades (PEREIRA *et al.* 2019, p.353).

Entende-se que a escola do campo deve ter seu ensino conforme sua realidade e especificidade, mesmo compreendendo que a escola segue os princípios da escola urbana, sendo eles os saberes sistematizados científicos, é necessário romper paradigmas, e pensar um ensino que favoreça a cultural – escola – conhecimento científico, no qual se tenha escola que articule projetos inovadores com a concepção de educação integral, para que assim o conhecimento do discente seja diferenciado e com qualidade.

Os docentes da escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá em sua maioria, enfatizam os saberes socioculturais de forma satisfatória ou até mesmo em forma de resistência, pois reconhecem que a cultura local e os saberes socioculturais são fundamentais para fortalecer a identidade dos educandos. Isto se torna relevante, docentes que não se opõem a um currículo sistematizado.

Esta resistência dos docentes traz reflexões e provocações fundamentais, sobretudo, para uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize a pluralidade cultural e social.

Sobre essa perspectiva Pereira *et al.* (2019, p.346) ao citar Freire (2011) ressalta a relevância do docente continuar manter-se resistente ao poder da ideologia:

Exercendo a sua criticidade ao mesmo tempo em que não se fecha ao novo, nem se faz “certo das certezas”, é que consideramos esta pesquisa como socialmente relevante. É fundamental proporcionar essas reflexões junto aos educadores, diante das propostas que lhes chegam como promessas de qualidade e equidade na educação, mas cujas definições e direcionamentos nem sempre encontram-se em consonância com as diferentes realidades e precariedades de condições enfrentadas pelas escolas de todo o país (FREIRE, 2011 *apud.* PEREIRA *et al.* 2019, p.346)

Não se limita aqui apresentar os saberes socioculturais e cultura como único saber importante, tampouco, delimitar como o melhor para comunidade escolar, mas vale corroborar um ambiente escolar que interceda cultura local e conhecimento científico, para que assim o discente tenha uma percepção crítica sobre a sua cultura e a própria realidade.

Como menciona Oliveira *et al.* (2014, s.p) “[...] só faz sentido ter escola se ela for, o local que atenda às necessidades implícitas à sua função dentro de uma sociedade democrática: produzir conhecimento para as pessoas, tendo como ponto de referência o saber científico e o cotidiano.”

Ao pensar em escola do campo em sua totalidade, é relevante refletir um espaço de conhecimentos e outros espaços de aprendizados e reflexões, que não propaguem apenas o ensino sistematizado, cujo que deposita o conhecimento da sociedade dominante (Freire,2018), mas que se pense uma escola que fundamente a cultura e saberes socioculturais, pois esses são saberes estão materializados na identidade dos alunos, e fazem parte de sua cultura.

Entende-se que a Lei das Diretrizes Bases da educação LDB 9.394/1996 em seu artigo 23, no parágrafo 2º estabelece que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei” (BRASIL,1996).

Contudo, mesmo com um documento que norteie como se deve ser aperfeiçoado o currículo da escola rural, ainda se prevalece na escola do campo, um currículo sistematizado sem aprofundar os contextos da cultura local, assim os próprios saberes locais e a cultura ficam negligenciados.

É nessa perspectiva que Freire (2018), denuncia o formato de educação ofertado nas escolas brasileiras, bem como se apresenta na realidade do educando parece ser algo estativo, sem fundamento, onde não aprimorar sua realidade, se permanece o modelo de educação o mercantilista, na qual o docente deposita o conhecimento acompanhado de memorização onde os alunos são vasilhas e o educador deposita o ensino mecanizado, assim “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa inclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade reconectados da sua totalidade em que

se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2018, p.78-79).

Nesse paradigma, é necessário que a cultura e os saberes sejam ponderados de forma conjunta com os saberes globais, sendo contextualizados constantemente, em diferentes meios como projetos educacionais, eventos escolares, currículo escolar, ou seja, corroborando para que a escola do campo possa ser um espaço de transformação social e cultural.

#### 6.4.1 A presença dos saberes socioculturais e a cultura nos eventos escolares

Os eventos culturais desempenham um papel fundamental no espaço da escola do campo, pois não só enriquecem a experiência educacional dos alunos, mas também, consolida a identidade cultural e promovem a integração da comunidade escolar. Ao participar de eventos culturais, os alunos têm a chance de explorar sua identidade cultural e alargar um senso de pertencimento à sua comunidade e cultura.

Na escola Dulcinéia percebe-se que processos culturais e identitários expressados no ambiente educacional se manifestam através dos eventos escolares, nesse viés, os eventos são promovidos conforme o calendário anual e planejado no início do ano letivo pelos gestores e professores. Esses eventos valorizam a cultura do Brasil, bem como festa junina, aniversário da escola, festival folclórico, ou seja, são diversos, contudo o que chamou atenção e explicitou uma conexão entre pertencimento local, foi a realização do desfile cívico.

Promovido pela escola no dia 7 de setembro de 2023 enfatizou a temática os saberes comunitários, a cultura local, a religião, o lazer, as frutas e culinárias, entre outros fatores que representam a cultura da comunidade Curicaca. A coordenadora pedagógica Prof. Ediny Freitas realizou pesquisas e levantamentos dos processos culturais, assim, cada turma ficou encarregado de apresentar uma valorização da cultura local.

A proposta principal do desfile cívico era representar a resistência dos saberes da comunidade, uma vez que com a modernidade esses saberes estão sendo esquecidos. A temática do desfile cívico foi discutida e definida no início do ano de 2023, pela gestão escolar e os professores. Assim foram debatidas as

metas e a confecção das caracterizações para serem apresentadas no mês de setembro.

Partindo deste pressuposto, foram divididas as tarefas em grupos por grupos de professores, na qual cada turma ficaria responsável de apresentar uma representação cultural da comunidade Curicaca. A banda marcial da escola começou seus ensaios no mês de abril, pois essa tem um papel fundamental durante o desfile, na qual é conduzir o ritmo de toda a programação, como conta o professor instrutor Raliton Santos “sempre começamos os ensaios da banda marcial com antecedência para que até o mês de setembro esteja bem lapidada e sincronizada, para que durante o desfile seja conduzida firmemente.”

Ao chegar o mês de agosto, gestores e professores começam os processos de ensaios e coreografias com os alunos e confeccionar as faixas, cartazes, painéis, roupas, ou seja, todo o material que será apresentado durante o desfile cívico. Por isso, todo o mês de agosto da escola o horário é reduzido, uma vez que as últimas horas são dedicadas aos ensaios com os discentes.

Ao chegar o dia 7 de setembro, a semana da pátria, tudo está organizado para ser apresentado, sobretudo as apresentações e coreografias ensaiadas, durante meses, na qual cada turma apresentará uma representação dos saberes socioculturais. Perante a isso, o início do desfile começa em frente do campo de São Francisco, no qual fica a 4 km da escola Dulcinéia, vale frisar que a família é participativa nos eventos escolares, no qual muitas, prestigiam e acompanham seus filhos, netos, etc.

Nas ilustrações 22, 23, 24, 25, é perceptível à presença dos saberes comunitários e a cultura no desfile cívico, no qual remete à valorização deste no ambiente educacional. Na ilustração (Apresentação festa de São Francisco de Assis) representa professores e alunos do maternal representado a tradição católica de São Francisco de Assis que aos poucos está sendo perdida, como já apresentado nesta dissertação, a festa de São Francisco é uma tradição católica que há décadas acontecem na comunidade de Curicaca, o mastro com as frutas e a bandeira branca fincada acima, é um dos principais símbolos da festa religiosa que está vinculada ao clube de São Francisco.

**Ilustração 22** - Apresentação festa de São Francisco de Assis.



Fonte: Acervo da escola Dulcinéia (2023).

Na ilustração 23 alunas demonstrando economia local, nota-se que a representatividade da economia da comunidade estava presente no desfile cívico. Os alunos do projeto Capacita Pará representam as principais os recursos naturais no qual a séculos fazem parte da economia dos povos rurais e ribeirinhos. No cartaz representa alguns recursos naturais tais como a pesca, produção de sementes (urucum) agricultura familiar, entre outros.

**Ilustração 23** - Alunas demonstrando economia local.



Fonte: Acervo da escola Dulcinéia (2023).

Na próxima ilustração representa alunos do curso de informática básica do grupo educacional Superação, grupo esse tem parceria com a escola e traz formações de curso de informática e libras. A culinária e as frutas são uns fatores importantes que fazem parte do dialeto e cultura dos comunitários. Neste prisma, os alunos apresentarem as frutas e culinárias típicas da comunidade, na imagem é perceptível esses elementos no banner bem como, açaí, pato no tucupi, peixe assado, tucupi, beiju de tapioca, tucumã, goiaba, muruci, jatobá, mucajá entre outros.

**Ilustração 24** - Alunos representado culinária e frutas local.



Fonte: Acervo da escola Dulcinéia (2023).

O lazer estava representado no desfile cívico no ano de 2023, como já explicitado, na comunidade os times de futebol são ainda comuns principalmente as disputas de campeonatos, que diferentes times de outras comunidades rezingam premiações expressivas. Ressalta-se que a comunidade já teve clubes de futebol tais como Colorido, Coração e São Francisco. Colorido e Coração foram clubes extintos, contudo São Francisco é o único clube que ainda se permanece.

Nesse contexto, alunos do 7º da turma de educação física resgataram o histórico e homenagearam os clubes que foram fundamentais e contribuíram para o lazer dos comunitários. Na ilustração a seguir (Ilustração: Alunos representado os clubes de futebol) alunos expressam no banner, a história dos três times de futebol posteriormente as bandeiras de torcida destes clubes.

**Ilustração 25** - Alunos representando os clubes de futebol.



Fonte: Acervo da escola Dulcinéia (2023).

As quatro ilustrações que expressaram o desfile cívico neste capítulo, demonstram a significância de como os saberes socioculturais estão explícitos articuladamente no contexto escolar, com isso esses foram apenas algumas apresentações de muitas que tiveram uma menção honrosa durante a apresentação do desfile cívico.

#### 6.4.2 Sarau cultural como representações culturais

Outro projeto que enquadra no parâmetro cultural na escola é o Sarau Cultural, que, particularmente, se tornou tradição na escola local, cuja finalidade têm como importância da valorização da cultura local e outras dimensões culturais.

Silva *et al.* (2016) conceitua o sarau como, um agrupamento de várias pessoas que têm a correlação e valorização da arte e cultura, expressando seus pensamentos e ideias naquele local. Assim, “em termos de inspiração, o sarau pode exercer grande influência, ao motivar as pessoas a criarem ou expressarem algum tipo de arte (SILVA *et al.*, 2016, p.152).

Promovido desde o ano de 2018, o sarau surgiu com a iniciativa da coordenadora Maria das Graças dos Santos Lima. Nos primeiros momentos, o projeto era voltado para o incentivo da leitura e escrita, uma vez que, os programas voltados para a educação integral foram extintos como o Mais Educação, Mais Cultura, entre outros.

Assim, coube a comunidade escolar promover e incentivar a cultura no ambiente escolar, nesse intermédio, o sarau se tornou uma tradição no ambiente escolar, à gestora Maria das Graças Lima ressalta a relevância do sarau para o ambiente educacional.

O sarau foi criado no ano de 2016, com objetivo de cativar a cultura local e outras manifestações culturais como o folclore por exemplo, uma vez que os projetos que continha na escola, principalmente os projetos financiamento acabaram, nesse sentido achamos a necessidade de criar um projeto que abordasse essa temática, pois eu vejo a necessidade de trazer essa importância da cultura da comunidade e as tradições, sendo que com o mundo moderno, as tradições e a cultura comunitária estão se perdendo (LIMA, 2024).

Essas falas são importantes para serem evidenciada, pois elas denotam representação e preocupação do gestor com a cultura e os saberes locais no ambiente da escola, uma vez que os saberes e a cultura estão materializados no cotidiano dos educandos, sendo assim, importante para contextualizar na escola.

O sarau é sempre realizado nos meses de novembro e dezembro com apresentações culturais, cada ano têm uma temática diferente, o ano de 2023 teve como representação e a sensibilização da consciência negra, as manifestações culturais são organizadas na frente da igreja católica sagrado coração de Jesus.

Os promovedores dos eventos na escola são cautos e detalhistas, portanto, tudo têm que ser planejado, assim os trabalhos da produção do evento são distribuídos por equipes, ou seja, tem equipe da ornamentação, equipe de apoio, equipe da tesouraria, equipe do som, equipe das vendas etc. Assim, cada membro tem sua função de contribui.

Com a temática do Sarau do ano de 2023 era sobre a consciência negra, a equipe da ornamentação teve ideias de representar uma boneca negra com saias alongadas e cabelos crespos, acompanhadas de paneiros e cestos, tecido da tala de tucumanzeiro<sup>15</sup> e cachos de coco babaçu<sup>16</sup>,na qual são

---

<sup>15</sup> O tucumanzeiro é uma palmeira típica da região amazônica e pertence ao gênero *Astrocaryum*. Embora a maioria das espécies deste gênero possa ser utilizada pelos humanos, apenas algumas têm potencial econômico promissor e importância significativa no comércio regional. Dentre essas, destaca-se o Tucumã-do-Amazonas (*Astrocaryum aculeatum* G. Mey), com uso tradicional diversificado. Especialmente seu fruto é muito apreciado na culinária regional, devido à sua polpa com sabor típico (lembrando nozes e castanhas frescas), rico em calorias, vitaminas e minerais. Disponível em > <https://www.todafruta.com.br/tucumanzeiro/>. Acesso em Maio de 2024.

<sup>16</sup> O babaçu é um tipo específico de palmeira que cresce de forma extensiva no nordeste do Brasil e produz um coco muito pequeno. O coco é geralmente coletado por mulheres de uma das regiões mais pobres do Brasil, chamadas de quebradeiras de coco babaçu. A fruta do babaçu é suplemento essencial da dieta e fonte de renda para famílias em

elementos que trazem representatividades de saberes dos povos quilombolas como afirma Ruynery diretor da escola e membro da equipe da organização. Tudo está pronto para ser realizado, o evento foi concretizado durante a noite a frente da igreja católica, alunos, professores, pais e comunidade em geral vem prestigiar as apresentações.

**Ilustração 26** - Realização do sarau cultural.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Destarte, durante os eventos são apresentadas diferentes manifestações culturais, no qual cada turma fica responsável por uma apresentação cultural. As apresentações são: danças, poesias, teatros, paródias entre outros, no qual todos os alunos participam das apresentações, desde o maternal ao ensino médio (SOME).

---

comunidades rurais da região, e ainda hoje tem um grande valor econômico, porque rende um número infinito de produtos derivados. Da castanha se produz o óleo de babaçu, que tem aroma de avelã e é usado em pratos regionais, especialmente a base de peixe. Os cocos são coletados nos babaçuais pelas quebradeiras, que quebram as castanhas com um machado para extrair o óleo. Disponível em > [https://slowfoodbrasil.org.br/arca\\_do\\_gosto/babacu/](https://slowfoodbrasil.org.br/arca_do_gosto/babacu/) Acesso em Maio de 2024.

**Ilustração 27-** Apresentação das danças culturais.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

O sarau cultural tem importantes contribuições no que concerne a promoção cultural no ambiente escolar, outro aspecto formidável é a integração da escola e comunidade, uma vez que a têm a participação ativamente da família dos educandos adjuntos a escola, que prestigiam as apresentações dos alunos. Para tanto, são diversas experiências significativas que o Sarau representa para a escola local, no qual além de resgatar as manifestações culturais, este consegue agregar a participação da família de forma ativa.

#### 6.4.3 O Programa Mais Cultura

Programa Mais Cultura, uma importante contribuição que reflete a cultura local no ambiente educacional, este é uma política de educação integral, elaborado pelo (PDDE) programa dinheiro direto na escola, financiado pelo (MEC) em parceria com o ministério da cultura (MinC), o programa visava resgata a cultura local no ambiente escolar.

Neste intermédio, o programa Mais Cultura foi gestado no ano de 2013 no governo Dilma, este tinha a intensão de impulsionar a importância da cultura popular nas escolas públicas do país, além de cativar relevância da cultura local (Silva, 2021).

Neste contexto, o autor destaca ainda que:

Programa buscou estreitar a relação entre escola e comunidade como alternativa necessária para minimizar os problemas sociais escolares e a solução foi induzir a ampliação da jornada escolar como alternativa para vivenciar uma Educação Integralizada com os meios culturais mais próximos de cada realidade (Silva, 2021, p. 49).

Assim como outras escolas no Brasil, a escola Dulcinéia foi contemplada com o programa, nesta mediação, a comunidade escolar apresentou os fatores da cultura local, com base nos saberes da comunidade, bem como, as danças, histórias, culinárias, religião, saberes e lendas.

Baseado nas apresentações da cultura local e entrevistas individuais, foi elaborado um livro (vê próxima ilustração) com os resultados sintéticos da cultura da comunidade. O livro foi organizado pelos professores Elinaldo de Sousa Rodrigues e Nara Cristina dos Santos Vieira, no prefácio do livro os organizadores apresentavam a importância do projeto do resgate cultural:

Com a chegada de novas tecnologias em nossa comunidade, alguns costumes e tradições estavam sendo esquecidos ou esquecidas totalmente, tais costumes sempre fizeram parte da educação familiar dessa comunidade a qual vem sendo mudada ao longo dos anos e isso faz sentirmos os reflexos nas salas de aula. Nesse caso, concordamos em fazer o Resgate Cultural da Comunidade para informar os estudantes, famílias e comunidade em geral, para servir de análise e reflexão e ficamos atentos sobre o quão bom foi nossa cultura e que atualmente está se perdendo. (RODRIGUES, VIEIRA, 2016, p.8).

Sua produção é toda ilustradas com imagens acompanhadas de textos que expressam a cultura local, religiosidade, lazer, culinária e economia. Assim, ainda se apresenta no livro, entrevistas individuais e coletivas com os comunitários locais. Na ilustração 28 ilustra a capa do livro, que demonstram a frente da comunidade com o seu símbolo principal, o pássaro Curicaca sobreposto no trapiche. Na outra ilustração 29 configura o sumário do livro, composto por treze capítulos, contando desde a introdução aos aspectos gerais.

**Ilustração 28** - Capa do livro Mais Cultura.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2016)

**Ilustração 29** - Sumário do livro Mais Cultura.

SUMÁRIO	
1. Introdução.....	9
2. Como tudo aconteceu.....	10
3. Um pouco de história.....	11
4. Tradições religiosas da comunidade Curicaca.....	13
5. Atividades econômicas.....	16
6. O urucu.....	17
7. Pra começo de conversa.....	18
8. Costumes.....	19
9. Transportes.....	22
10. Lenda da carruagem.....	26
11. Fotos.....	29
12. Receitas.....	40
13. Aspectos gerais.....	44
14. Bibliografia.....	45

Fonte: Acervo pessoal (2016)

Nota-se a importância deste programa no incentivo da cultura local, a escola propaga a relevância conforme os valores locais, culturais e simbólicos que representa para aquela comunidade, nesse aspecto, o projeto mais cultura se apresentou com uma perspectiva inovadora, bem como, incentivar os saberes locais com suas respectivas tradições e representatividades.

Perante as informações catalogadas, nota-se o sinal de resistência dos saberes comunitários no âmbito educacional, assim, entende-se que, os

saberes locais e a cultura têm um impacto positivo e comumente, está materializado no ambiente educacional, a vista disso é importante que projetos como esses sejam permanentes e que fortaleçam a cultura local, e que ainda incentive a educação integral no ambiente escolar.

Promovendo ainda, uma abordagem participativa e colaborativa, envolvendo os membros da comunidade no desenvolvimento do currículo escolar e na implementação de projetos educacionais que valorizem os saberes socioculturais locais. Nesse contexto, é fundamental investir em capacitação de professores, infraestrutura adequada e políticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e o patrimônio sociocultural das comunidades rurais.

#### 6.4.4 Diálogo com os docentes sobre saberes socioculturais no ambiente escolar

Ao evidenciar que os saberes socioculturais emergem nos eventos e projetos escolares, foi necessário entender uma percepção mais acurada dos docentes sobre o que pensam sobre os saberes socioculturais e cultura no ambiente escolar.

Uma vez que, o professor tem uma fundante contribuição e incentivo no ambiente escolar, principalmente quando se trata de relacionar a cultura, não apenas transmitindo conhecimentos, mas também promovendo o respeito, a valorização e a preservação da rica diversidade cultural de suas comunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que entrou em vigência em 2017, é um documento que define os conhecimentos, competências e habilidades na qual os estudantes têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Ela estabelece os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em todas as escolas públicas e privadas do país, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Destarte, esse documento reconhece em suas competências sobre a valorização dos saberes locais e culturais no currículo escolar, bem como “as escolas são incentivadas a incorporar os elementos da cultura local em seus currículos, proporcionando aos estudantes a oportunidade de conhecer e se identificar com suas próprias tradições, história e cultural local. (BRASIL, 2018)

Partindo deste pressuposto, foi articulado um questionário com 4 (quatro) perguntas subjetivas direcionada a 8 (oito) docentes no qual buscou evidenciar a relevância dos saberes nas entrelinhas do ambiente escolar. Como mostra na tabela a seguir:

Nesse paradigma, para manter o nome dos docentes preservados, adaptou-se na pesquisa a identificação D1 na qual significa docente 1, assim todos os professores foram identificados nesta sequência D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8. É importante frisar que todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando assim, a sua participação nesta pesquisa. Para analisar a singularidades das respostas, utilizou-se análise do discurso, para isso foi preciso entender a formação docente e tempo de trabalho com intuito de ter informações mais adensadas. Mostrado na tabela a seguir:

**Tabela 4:** Perfil dos professores.

Nº	Sexo	Formação	Turma que leciona	Tempo de atuação
D1	F	Licenciatura em letras e suas respectivas literaturas pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) pelo Programa Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).	Pré II, 7º ano e 8º ano do ensino fundamental	18 anos
D2	F	Magistério, Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael).	5º 7 e 8º ano	26 anos
D3	M	Magistério, Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Licenciatura em Biologia/Química pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).	4º, 8º e 9º anos.	27 anos
D4	F	Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael)	5º ano, e do 6º ano ao 9º ano.	24 anos
D5	F	Licenciatura Letras Português pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Licenciatura em Pedagogia Pelo Instituto de Educação e Tecnologia (INET).	6º, 7º, 8º, 9º ano	10 anos

D6	M	Licenciatura em história pela Universidade de Federal do Oeste do Pará (UFOPA).	3º ano	19 anos
D7	F	Magistério e Licenciatura em Biologia e Química pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)	Pré III, 5º ao 9º ano	25 anos
D8	F	Licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael)	Educação Infantil e 5º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.	17 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de informações fornecidas pelos docentes (2024).

A inserção dos saberes no contexto escolar é indispensável, para que o aluno possa assimilar e seja um sujeito de criticidade, como afirma Carvalho e Silva (2020, p.65) “numa perspectiva de buscar qualificar o aluno para que este possa ser um sujeito reflexivo e crítico referenciar os saberes culturais, relações sociais, o cotidiano destes tem profunda importância nas salas de aulas, onde a partir de tais cenários de debates problematizadores e construção de conhecimento.”

Nesse viés, na primeira questão foi relacionado como os saberes socioculturais estão estabelecidos na prática docente em sua respectiva disciplina, bem como em suas práticas pedagógicas.

<p><b>Você realiza atividades em sala de aula, que resgatam os saberes comunitários/locais da comunidade local, de que forma?</b></p>	D1: <i>Sim, apenas através dos projetos na semana da consciência histórica do município.</i>
	D2: <i>Sim, todos os ensinamentos e saberes de sala como os saberes comunitários são de bons proveitos, no qual sempre tento referência com o ensino com a realidade da comunidade.</i>
	D3: <i>Sim, em forma de leitura e dramatização.</i>
	D4: <i>Sim, nos conteúdos diários, exemplificando em relação determinados assuntos curriculares e através de projetos elaborados na escola.</i>
	D5: <i>através de entrevistas com comentários, fazem do exposição em forma de seminários.</i>
	D6: <i>Sim, De acordo com a convivência dos alunos mostrando a realidade vivido no seu dia a dia.</i>
	D7: <i>Sim, Trabalho com alunos para fazer entrevistas com moradores mais antigos na comunidade.</i>
	D8: <i>Sim, pois ao incorporar os saberes locais e comunitários é de fundamental importância em sala de aula, onde os alunos têm a oportunidade de valorizar e respeitar diversidade cultural, desenvolver um senso de pertencimento comunidade e ampliar seus horizontes e aprendizados [...]</i>

Como vantagem, todos os docentes enfatizam os saberes socioculturais, nas suas aulas durante o período letivo. Nota-se a relevância

desse reconhecimento que, apesar da escola estar normatizada com os princípios dos saberes globais, sistematizados, o que muitas das vezes está explícito apenas em projetos e datas comemorativas, é abordado de forma contínua em sala de aula.

Vale ressaltar similaridade dos repliques do D5 e D7, na qual estes em suas atividades, a exploração destes com entrevistas com comunitários através do método de pesquisas. Essas experiências se tornam instigantes, um docente que é o facilitador e que valoriza esta importância, bem como propiciar momentos de exploração a pesquisa, principalmente proporcionar o aluno entender sua ancestralidade, religião, lazer, culinária, entre outros. Os caminhos que direcionam essas respostas, configura a relevância da atuação docente de sua prática, principalmente utilizando uma abordagem diferenciada em sua prática docente, assim, deve ser um diálogo contínuo entre professor e aluno, onde ambos aprendem e ensinam, professor não é o exclusivo retentor do saber, de certa forma, os alunos trazem consigo seus próprios específicos conhecimentos que devem ser contextualizados (FREIRE, 2018).

Considerando a relevância dos saberes socioculturais no ambiente escolar, foi abordado em relação à percepção da ótica dos docentes, o relevo de um currículo contextualizado com os saberes socioculturais da comunidade local, ao se pensar em currículo.

Ao referenciar o currículo da escola do campo Hage (2011, p. 16-17) afirma que “as políticas e as práticas curriculares devem se construir como parte vital e orgânica de um projeto de desenvolvimento territorial rural sustentável, que lancem as bases para a construção de novas formas de sociabilidade e convivialidade na Amazônia e na sociedade brasileira, todas as suas dimensões: sócio-espacial, política, econômica, cultural, ambiental, científica e tecnológica [...]”. Na visão do autor, é afirmado um currículo devem partir de políticas que adjetivem as formas de se viver na Amazônia, considerando os conhecimentos, locais, territoriais, ambientais e tecnológicas, que sejam pensados ponderadamente. Sendo assim, as respostas são explicitadas seguidamente.

	<i>D1: Sim, é muito importante, deve ser mais enfatizado decorrer do ano letivo, porque esses conhecimentos não podem ser extintos e se não fizermos algo para cultivar esses saberes para repassarmos de geração em geração, vamos perder, são conhecimentos.</i>
--	--

<p><b>Você acha importante enfatizar os saberes comunitários e locais no currículo escolar? Por quê?</b></p>	<p><i>D2: Sem dúvidas, a escola desempenha um papel fundamental no fortalecimento do vínculo entre a escola e cultura local. Ela funciona como elo entre os alunos e suas famílias e a comunidade.</i></p>
	<p><i>D3: Sim, pois, os conhecimentos empíricos são fundamentais para iniar uma base científica e assim, chegar a uma conclusão.</i></p>
	<p><i>D4: Com certeza, é importante que as crianças cresçam conhecendo sua cultura local, e defenda suas origens no percurso da vida.</i></p>
	<p><i>D5: Sim, porque enfatizar os saberes dos mesmos adquirido através dos tempos, pois cada comunitário entrevistado possui valores que enriquecem o aprendizado do educando como, por exemplo, não esquecendo de suas raízes</i></p>
	<p><i>D6: Sim, com certeza. Porque temos que trabalhar nosso local, nossa realidade para que os alunos possam conhecer o ambiente onde ele está vivendo.</i></p>
	<p><i>D7: Sim, muito importante, porque através de relatos dos antigos moradores podemos saber e entender os costumes da comunidade[...]</i></p>
<p><i>D8: Sim, é extremamente importante enfatizar os saberes comunitários e locais no currículo escolar, pois ao integrar a diversidade cultural das comunidades. Isso ajuda os alunos a se conectarem com sua própria identidade cultural e a compreenderem a importância da diversidade cultural em um mundo globalizado.</i></p>	

O currículo da Escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, é configurado através da Secretária Municipal de Educação (SEMED) que junto a gestão escolar, organizam as atividades norteadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nota-se que todos os oito docentes reconhecem e relevância, e são a favor de um currículo contextualizado com seus devidos saberes, no qual, de certa forma, ajuda o aluno ter um elo entre o pertencimento da sua comunidade local e cultura, que se prepondera naquele ambiente.

Nessas falas, também se evidencia como o currículo escolar contextualizado com os saberes socioculturais fortalecem e enriquecem o aprendizado do educando, e nesse paradigma que Camargo *et al.* (2020, p. 255) traz a importância de um currículo contextualizado, ao afirmar que “[...] o currículo constrói pertencimento, identidades sociais, culturais e políticas que se relacionam com o contexto histórico e, desse modo, se constitui um importante instrumento de formação identitária.”

Nesse viés, apesar dos docentes aprofundarem a temática dos saberes, e ainda se prevalece o currículo da escola dominante, no qual tem se têm pouca abordagem destes saberes. Para tanto, estes devem ser mais ter mais aproveitamento destes no ambiente educacional com o aprimoramento do currículo, pois esses vem sendo excluídos, até, mesmo esquecido.

Assim, o currículo escolar deve estar dinamizado com sua localidade e o saber global com bem explicita a D8. Nota-se que a fala deste se nutre com a percepção de Furtado e Carmo (2020) ao enfatizar que luta-se pela elaboração de um currículo que intercale as demais culturas, identidades e políticas sociais, para que assim haja uma complementação entre tais conhecimentos dialogados permitindo aprendizagem problematizadora, sendo estes os saberes locais e os saberes globais.

A formação de professores para o aprimoramento dos saberes na sala de aula é de suma importância, por isso, é sempre necessário a secretária municipal de educação - SEMED, promover formação de professores que possibilite dinâmicas de como o docente deve aprimorar a cultura no ambiente escolar, utilizando recurso, metodologias de ensino, atividades, entre outros. Por isso, a próximo questionamento visou identificar se a SEMED promove formações que articulem essas possibilidades, como mostra seguidamente.

<b>A escola junto à secretaria municipal de educação SEMED, promovem formações que ampliem os saberes locais e comunitários no cotidiano do discente?</b>	<i>D1: Não</i>
	<i>D2: Sim, mas pouco se trabalha como agregar esses saberes para dentro da sala de aula.</i>
	<i>D3: Sim, mas somente referente às datas comemorativas como dia do índio, folclore e consciência negra.</i>
	<i>D4: Somente quando a escola projeta desenvolver atividades comemorativas por exemplo.</i>
	<i>D5: Sim, mas somente por projetos voltado a comunidade.</i>
	<i>D6: Sim, sempre buscando a mostrar a realidade para que todos possam ter uma ampla visão de seus locais que residem.</i>
	<i>D7: sim, promovem formação para aprimorar o conhecimento cada vez mais de cada profissional.</i>
	<i>D8: Sim, pois só promovem em datas eventos comemorativos.</i>

Como claramente se observa na ótica dos docentes, dada ausência de formações contextualizadas no qual agrega os saberes comunitários, no qual, a maioria volta-se para apenas enfatizar essas formações em datas comemorativas, ou em projetos em que comumente, a escola que desenvolvem sem financiamento com alguns patrocínios e trabalho ativamente de todo o corpo escolar.

Vale frisar que a BNCC está intrínseca no planejamento escolar, gerando muitas dificuldades, no qual os docentes não recebem uma formação (tutorial) de como aprimorar a BNCC, e BNCX-formação em suas práticas pedagógicas, assim esses episódios são perceptíveis em várias ocasiões, em que não se agrega os próprios saberes, para as disciplinas contextualizadas. Tal problemática é evidenciada por Camargo *et al.* (2022), ao fomenta que tanto a BNCC, quanto a BNCC-formação foram planejadas para serem implementadas nacionalmente, sem se quer conhecer as singularidades fragmentadas das escolas rurais amazônicas, assim esta “[...] não considera as vivências regionais nem as práticas culturais de diferentes segmentos da sociedade brasileira, alinhando-se ao pensamento capitalista e colonialista (CAMARGO *et al.*, 2022, p.241).

Outra relevância apresentada na percepção dos docentes, foi em relação se consideram importante explicitar os saberes socioculturais na realidade do educando.

Nesse padrão, os professores que consideram essa relevância, entendem que esse conhecimento é fundamental, por enriquecerem a aprendizagem do aluno, principalmente ajuda manter uma percepção crítica do mundo ao seu redor, como mostra nas respostas a seguir:

<p><b>Você considera importante enfatizar os saberes comunitários, locais na realidade dos educandos, por quê?</b></p>	<p><i>D1: Sim, porque é importante conhecer o nosso local de origem, como acontecia os aspectos educacionais, econômicos e sociais anteriormente e comparar com realidade nos dias atuais.</i></p>
	<p><i>D2: Sim, portanto, temos como objetivos principais enfatizar a importância da participação da comunidade escolar na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino.</i></p>
	<p><i>D3: Sim, para que possam resgatar suas origens, suas culturas e saberes que estão parcialmente ou totalmente esquecido.</i></p>
	<p><i>D4: Sim, é sempre bom está enfatizando os saberes das pessoas idosas, as experiências através da oralidade e, perceber que eles têm um conhecimento rico sobre sua comunidade, sobre a origem do seu lugar, dos seus antepassados e que influencia diretamente na nossa maneira de viver.</i></p>
	<p><i>D5: Porque ajuda na sua formação quanto cidadão, fazendo-o respeitar as crenças e costumes de seus antepassados.</i></p>
	<p><i>D6: Certeza que sim, porque é mostrando a vivência da localidade é que os mesmos irão descobrir e conhecer sua realidade.</i></p>
	<p><i>D7: Sim. Pois são muito importantes, principalmente os medicinais que por muito tempo, de algumas formas, ajudaram na cura de muita gente e até serviram de base para projetos científicos.</i></p>

	<i>D8: Sim, ela funciona como um elo entre família e alunos e os educandos em geral.</i>
--	--

Verifica-se que todos os docentes têm uma percepção harmônica no que tange essa efetivação dos saberes na sala de aula, principalmente a pertinência de cativar seus costumes, identidade e pertencimento daquela comunidade na qual se faz parte, tendo em vista, o respeito mutuo e apego aos costumes de seus ancestrais.

Observa-se que D 4 e D 5 têm algumas similaridades, no qual na visão dos docentes a explicitação dos saberes socioculturais no cotidiano do aluno podendo propiciar o aluno conhecer os costumes dos seus antepassados, na qual possibilita novas descobertas e possibilidades de valorização de sua identidade, e que de uma certa forma influencia o jeito de viver como afirma o D 4.

Para Furtado e Carmo (2020) cada grupo se constitui de particularidade, saberes e cultura ligado estritamente ao seu território em desenvolvido nas suas tradições culturais, sua economia e trabalho no qual constroem pertencimentos.

A D7 traz uma fundante contribuição ao exemplificar os saberes medicinais tradicionais, no qual esses serviram de bases para estudos mais avançados, no qual possibilitou a cura de inúmeras enfermidades. Nesse sentido, esses conjuntos de percepções são cruciais para identificar como os saberes socioculturais são relevantes, e estão em diferentes contextos, inclusive nos saberes medicinais tradicionais.

Nesse contexto, pode-se inferir que os docentes têm percepções positiva ao considerar importante enfatizar os saberes comunitários, locais na realidade dos educandos, pois compreendam que a inserção no ambiente escolar, contribui para o incremento integral do discente, incluindo aspectos emocionais e sociais.

Pois nesse viés, os discentes aprendem a apreciar a diversidade cultural, respeitando as diferentes formas de conhecimento e a aprimorando suas desenvolvuras sociais.

## 7. TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia é entrelaçada por diversos territórios que habitam diferentes povos, culturas e diversidades que emergem desde o perímetro urbana ao rural, esses territórios carregam vivências e saberes socioculturais que são primordiais investigar. Perante a essa afirmação, surge a necessidade de explanar temas que contextualize tais cenários, sobretudo de como vêm ocorrendo esses processos.

Visamos conhecer e tecer reflexões neste trabalho, na qual ensejou verificar como os saberes socioculturais de uma comunidade ribeirinha Curicaca está contextualizada na escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, e como tais atores do ambiente escolar expressam suas aspirações e percepções. Por isso, tivemos que compreender como os saberes socioculturais estão pragmatizados no cotidiano da comunidade, para que conseguisse verificar como estão imbricados no ambiente educacional.

Pensar em educação inovadoramente para as comunidades rurais e ribeirinhas na Amazônia, é indispensável que a cultura local e saberes socioculturais, vivências comunitárias estejam articuladas no ambiente educacional bem como o trabalho, religiosidades, lazer, acompanhados dos saberes globais científicos, (português, matemática, história), considerando, pensamentos de forma crítica sobre seu devido local, político, cultural e social. Vale frisar que todas as questões devem pensar com um espaço estruturado e propício, com escola equipadas, materiais adequados e formação de professores voltada para a formação local e para a sustentabilidade.

Durante a jornada desta pesquisa, notou-se que os saberes socioculturais estão materializados e presente constantemente no cotidiano dos moradores da comunidade de Curicaca, sendo na agricultura familiar, do plantar ao colher, pesca artesanal, no lazer, cultura, história, religião valorizados de forma presente e constante, no qual é repassado de geração a geração. As percepções etnográficas e entrevistas com os moradores da comunidade, desvelaram a verdadeira natureza de como ocorrem tais fenômenos, contribuindo para um detalhamento mais aprofundado nos resultados desta pesquisa.

No âmbito da escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá, analisou-se que, inicialmente os saberes socioculturais estão presentes no currículo real, no qual, são evidenciados nos eventos escolares, projetos escolares e nas práticas pedagógicas dos docentes constituídos no âmbito educacional.

No que tange eventos, são planejados no início do ano conforme o calendário anual nas datas comemorativas bem como, aniversário da escola, festa junina, desfile cívico, entre outros, no qual, esses eventos valorizam a cultura tanto local quanto regional.

Em outras ocasiões, podemos salientar que tais projetos educacionais da escola valorizam a cultura local e os saberes socioculturais, apesar de atualmente nenhum projeto esteja sendo financiado vinculado pelo governo federal que promova e valorize a cultura e os saberes da comunidade na escola. Gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade reconhecem essa importância e realizam o Sarau Cultural, no qual é um evento cultural que é realizado todos os anos, e que se tornou um evento tradicional, principalmente na valorização dos saberes socioculturais no ambiente educacional.

As narrativas nos questionários aberto direcionados aos docentes e gestores sobre a contextualização dos saberes socioculturais e a cultura no ambiente escolar foram de extremamente relevância, sobretudo, para entender a propagação dos saberes culturais e a cultura no ambiente escolar, e por destacarem suas aspirações e necessidades de pensar como pode se consolidar a cultura local no ambiente de ensino e, principalmente estratégias de como ampliar a formação de professores com os conhecimentos comunitários no espaço educacional.

No que tange os saberes na realidade dos alunos, os docentes ressaltam ser contextualizado em suas práticas pedagógicas, em eventos e projetos escolares, e outros afirmam enfatizar em pesquisas comunitárias, propagando a relevância da pesquisa acadêmica. Sendo assim, apesar de documentos normativos que estrutura o currículo escolar e reconhece a diversidade cultural, entre eles a BNCC (2017) que norteiam as competências e habilidades mesclando com a realidade local, há um currículo real que socializa os saberes socioculturais e cultura local da comunidade.

Acerca das seções de referencial teórico e contextualização da educação rural no Brasil, partindo do pressuposto da década de 1930 a LDB,

evidenciou a fragilidades das propostas educacionais em torno da contradição, contornado numa formação para resolver as demandas das camadas sociais, principalmente, suprir as demandas da elite, no qual se tornou intenso no período da ditadura militar.

A educação do campo contextualizada nesta pesquisa, engloba com uma perspectiva crítica, na qual essa, tem uma metodologia que concretiza os saberes dos povos do campo, com escolas com estrutura eficazes, materiais pedagógicos de qualidade e com ensino de educação integral. Para tanto, o referencial teórico do histórico da educação do campo, abordado desde o advento dos movimentos sociais a recente política de educação do campo, foi fundamental trazem tais abordagens, pois informam a resistência dos movimentos sociais na luta por uma educação com seus anseios e saberes.

Diante do pressuposto que foi apresentado no corpo desta dissertação, evidenciamos que seus interlocutores são a favor de uma escola e ensino que agregue tanto os saberes locais, quanto os saberes acadêmicos: a matemática, história, ciências, português, uma vez que esses conhecimentos são bases. Toda via, eles devem andar entrelaçados, sem preponderância de um sobre o outro, pois todos são de suma importância para o conhecimento do discente.

A realização da pesquisa evidenciou que a escola deve ter uma ótica mais acurada de sua cultura local, sobretudo, a implementação de projetos interdisciplinares voltadas a educação integral que desenvolvam novas possibilidades de inserção dos saberes culturais, ambientais e práticas do trabalho local, bem como oficinas culturais, tecnológicas e esportivas, permitindo o enriquecimento do currículo da escola local.

Apontasse ainda, a necessidade de formação continuadas de professores, que lhe dão com a realidade rural e os âmbitos locais, no qual envolva esses docentes a desenvolverem suas práticas pedagógicas, com aspectos culturais e regionais, relacionando com suas respectivas disciplinas bem como, língua portuguesa, geografia, inglês, ciências, entre outros; na qual poderia ser envolvido mediante unidades temáticas relacionando os saberes socioculturais das comunidades ribeirinhas.

Para concluir, elucidamos a importância da produção de mais pesquisas e trabalhos que abordem as comunidades amazônicas, sobretudo,

que ratificam a cultura ribeirinha, saberes socioculturais e educação, evidenciado suas realidades e especificidades. Essas pesquisas são fundamentais para reafirmar a valorização dos saberes produzidos e vivenciados pelos povos do campo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Anício. **Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964)**. História da Educação, v. 18, n. 43, p. 93-108, 2014.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. **Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais**. Runae, p. 51-92, 2017.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In Arroyo, M, G. Caldart, R.S., & Molina, M. C. (Orgs). 5. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, v. 27, p. 157-176, 2007.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: FAPESP, p. 109-143, 2006.

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil**. Geographia Meridionalis, v. 2, n. 1, p. 20-37, 2016.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. **As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**. Itinerarius Reflectionis, v. 10, n. 1, 2014.

BASTOS, Micheline da Silva; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Educação na Amazônia: os desafios para uma educação de qualidade**. Revista Educação e Humanidades, v. 1, n. 1, jan-jun, p. 266-278, 2020.

BICALHO, Ramofly. **Reflexões sobre o Procampo-programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo**. Eccos Revista Científica, n. 45, p. 221-236, 2018.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretta. **Políticas Públicas de Educação do Campo: reflexões sobre o Pronacampo**. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 2, n. 1, p. 19-32, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil**. RURIS (Campinas, Online), v. 1, n. 1, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_ Lei nº 38, de 4 de abril de 1935. Define crimes contra a ordem política e social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jun.1935, Seção 1, p. 13977. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html>

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

\_\_\_\_\_ Presidência da República. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_ Resolução CNE/CEB/ 1 de 2002 (2002, 03 de abril). Estabelece as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. disponível em [:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800rceb001-02-pdf&categoryslug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800rceb001-02-pdf&categoryslug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, 4 jan.1946, Seção 1, p. 113. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos>.

\_\_\_\_\_ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 7, n. 248, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória.** In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo.** Dicionário da educação do campo, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, educação e saúde, v. 7, p. 35-64, 2009.

CAMARGO, Leila Maria et al. **Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônia: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes.** Revista e-Curriculum, v. 20, n. 1, p. 238-261, 2022.

CÂNCIO, Raimundo Nonato; ARAÚJO, Sônia Maria. **Educação escolar, saberes culturais e práticas educativas dos rezadores de almas na Amazônia.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 1864-1884, 2016.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. **Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, n. 3, p. 531-543, 2015.

CARVALHO, Márcia da Silva et al. **Educação básica na Amazônia: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas.** 2020.

CARVALHO, Marcia da Silva. **As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista portuguesa de educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLARES, Anselmo Alencar. **A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade.** Revista Exitus, v. 12, p. e022043-e022043, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições.** Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011.

COSTA, Eliane Miranda. **Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara.** Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 384-397, 2021.

COSTA, Maria Lemos; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. **Da educação rural à educação do campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará.** 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007.

DAMASCENO, Alberto; PANTOJA, Suellem; DOURADO, Viviane. **Educação na Amazônia: um balanço das iniciativas de produção historiográfica.** Educação: Teoria e Prática, v. 33, n. 66, 2023.

DE OLIVEIRA FERREIRA, Deyverson Luener et al. **Saberes culturais de comunidade tradicional e da escola na Amazônia bragantina.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 16, p. 35-43, 2020.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil.** 2000.

DINIZ, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. **O programa nacional de educação na reforma agrária (proneira): uma política pública para a democratização do estado no brasil.** Inter-Ação, v. 43, n. 1, 2018.

FÁVERO, Osmar. **MEB-Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961-1966.** Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, v. 5, p. 1-15, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cadernos Cedes, v. 28, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, Deyverson Luener de Oliveira; SOUZA, Ana Paula Vieira de. **Currículo escolar e práticas escolares de professoras sobre os saberes culturais da Amazônia bragantina.** Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 1, 2020.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **E o rio, entra na escola. Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e a formação de seus professores.** 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. **O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade.** Ciência e Cultura, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 65 ed. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajatória da Educação Rural para a concepção social e política da**

**Educação do Campo no Brasil.** Research, Society and Development, v. 10, n. 8, p. e8010816892-e8010816892, 2021.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de administração de empresas, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Audres Marta Carvalho. **Educação do campo e os saberes da Geografia: paisagem e território.** 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

HAGE, Salomão M. **Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate.** A educação, o currículo e a formação de professores. Belém: EDUFPA, p. 149-170, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej et al. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, v. 1, 2005.

Harris, Mark. **O ritmo da vida na várzea: sazonalidade e socialidade** .in: STOLL, Emilie et al. (org.). Paisagens evanescentes: estudos sobre a percepção das transformações nas paisagens pelos moradores dos rios Amazônicos. Belém: NAEA, 2019. E-book (244 p.). Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/644>.

JESUS, AR de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: **Congresso Nacional de Educação.** 2008. p. 2638-51.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; DOS SANTOS BEZERRA, Maria Cristina. **A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do PRONACAMPO.** Revista Exitus, v. 5, n. 2, p. 83-100, 2015.

LEÃO, Andréa Simone Rente et al. **Marambiré como patrimônio cultural e instrumento de resistência do quilombo do Pacoval/Pará.** RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, 2019.

LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural.** 1996. 248 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.1996.22>.

LERRER, Débora Franco. **A militância como devoção: a primeira geração de militantes do MST.** Cadernos Ceru, v. 20, n. 2, p. 133-161, 2009.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. **A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação:** Research in education in the Amazon: post-graduation developments. **Revista Cocar,** v. 15, n. 32, 2021.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de**

**Breves/PA.** 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** Editora CEJUP, 1995. Belém-Pará.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano da; BENGTON, Clarissa Galvão. **Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas.** Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 425-437, 2019.

MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural–Sumaré/SP. 2008.** Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA, Carlos. **A escola rural no Brasil (1930-1950). O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Cadernos de História da Educação, v. 16, n. 3, p. 700, 2017.

MARQUES, Adilio Teixeira; FORTES, Mírcia Ribeiro. **A produção de farinha de mandioca na comunidade do Caiozinho, Itapiranga/AM, Brasil.** Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade, v. 5, n. 02, p. 34-50, 2023.

MARQUES, Rodolfo Silva; DOS SANTOS, Luiz Cezar Silva. **As representações da marca Amazônia utilizadas na comunicação do governador do estado do Pará, Helder Barbalho.** Signos do Consumo, v. 15, n. 2, 2023.

MATOS, Cleide Carvalho; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **O currículo da educação do campo no contexto das legislações nacionais.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, p. e4582-e4582, 2020.

MCGRATH, David et al. **Políticas e instituições: uma abordagem ecossistêmica de manejo da várzea do baixo Amazonas (Paper 243).** Papers do NAEA, v. 1, n. 1, 2009.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil.** Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo.** Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NUGENT, Stephen. **Identidades, história e sociedade: utopias e distopias na paisagem social Amazônica.** in ADAMS, Cristina. Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade. Annablume, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares.** Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30ª Reunião Anual, p. 1051-1071, 2007.

OLIVEIRA, T. *et al.* **Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: considerações históricas.** Políticas Educativas – PolEd, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/45662>

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. **A educação no Estado Militar (1964-1985).** Cadernos de História da Educação, UFU, v. 6, p. 1942-1951, 2006.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 2, 2008.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha.** 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2016

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; FEITOSA, Francisco Antonio Rocha. **A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real.** Debates em educação, Vol. 11 | Nº. 25 | Set./Dez. | 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface-comunicação, saúde, educação, v. 1, p. 83-94, 1997.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo.** Estudos Sociedade e Agricultura, 1995.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. **Da educação rural à educação do campo: revisão crítica.** Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 205-214, 2011.

ROCHA, Solange Helena Ximenes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação.** Revista Histedbr on-line, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013.

RODRIGUES, E, S; VIEIRA, N, C, S. **Projeto +Cultura Escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá.** Resgate Cultural na Localidade de Curicaca/Alenquer-Pará. Editorial, 2016. 1º edição.

RUFFINO, Mauro Luís. *et al.* A pesca e os recursos pesqueiros na Amazônia brasileira. **Manaus: Ibama/ProVárzea**, v. 256, 2004.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira da. **O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n. 23, p. 61-83, 2013.

SANTA BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga. **Entre banheiros do Rio Negro: os saberes socioculturais no contexto da Educação Física escolar ribeirinha.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SANTOS, Marilu Roberta Pimentel. **O Movimento de Educação de Base e a Cultura Popular em Santarém de 1964 à 1984.** 2019. 82f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em:  
<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/432> Acesso em:

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais.** Revista Teias, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SILVA, Andreany Santos. **Saberes e Práticas Socioculturais de Populações Assentadas e suas relações com Saberes Escolares.** 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Pará, Belém, 2013.

SILVA, Fransuelen Geremias et al. **Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização.** Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio, n. 29, p. 150-167, 2016.

SILVA, Maria das Graças da. **Saberes culturais e suas repercussões no uso dos recursos naturais.** AmbientalMente Sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental, v. 20, p. 1781-1798, 2015.

SILVA, Maria Graça. **Saberes e processos educativos nas experiências de trabalho em territórios insulares.** Inter Ação, v. 42, n. 2, p. 377-395, 2017.

Silva, Regivan Firmino da. **Contribuição do Programa Mais Cultura na E.E.I.E.F Maria Sônia Callou de Sá no distrito Bela Vista em Crato-Ceará/** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA Crato – CE, 2021.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós; COLARES, Anselmo Alencar. **Amazônia brasileira: educação e contexto.** Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 7, n. 01, 2022.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas**

**de Abaetetuba-Pará.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

SOUZA-CHALOPA de, Rosa Fátima; MORAES, Agnes Iara Domingos. **200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação.** Educação em Foco, v. 25, n. 46, p. 61-85, 2022.

STEDILE, João Pedro. **O MST e a questão agrária.** Revista Estudos avançados, v. 11, p. 31, 1997.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler et al. **Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas.** 2011.

VASCONCELOS, Maria Eliane Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa . **Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas amazônias.** Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, 2021.

VENDRAMINI, Celia R. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético.** In: COUTINHO, A. F. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo. São Luis: Eudfma, 2009.

VIEGAS, Luiz Antônio Melo. **Sesmarias, registros cartoriais e alquimistas: apropriação e grilagem de terras no Oeste do Pará.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2023.

VIEIRA, Diogo dos Santos; ALVES, Janecy Pereira; PADILHA, Edna Oliveira. **Ladainhas e festa de santo: Tradição católica da festa de São Francisco de Assis na comunidade de Curicaca.** Revista RSD, v. 12, n. 14, p. 2023.

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. **Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 17, p. 308-328, 2015.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educação & Sociedade, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Pesquisador:** Diogo dos Santos Vieira

**Matrícula:** 2022101095

**Orientador:** Dr. Miguel Aparicio Suarez

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “*Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha*”.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Diogo dos Santos Vieira através do telefone: (93) 991278217 ou através do e-mail [diogovieira123.stm@gmail.com](mailto:diogovieira123.stm@gmail.com) e orientador. Dr. Miguel Aparicio Suarez (93) 981144423. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo email: [cep@ufopa.edu.br](mailto:cep@ufopa.edu.br).

#### **Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa tem como objetivo geral: Identificar como os saberes são estabelecidos no cotidiano comunitários locais, verificando assim como esses saberes emergem e são singularizados no ambiente escolar. O interesse nessa pesquisa surgiu pelo fato de ter poucos estudos que denotam como os saberes locais e a cultura do caboclo rural está constituída no ambiente escolar, uma vez que esses saberes são primordiais para a identidade do sujeito.

O projeto de pesquisa volta-se para escola rural Dulcinéia Campos dos Santos Sá na comunidade de Curicaca zona rural situado município de Alenquer Pará, onde parte do princípio de que os saberes comunitários estão constituídos no cotidiano dos alunos que estudam na escola, todavia, esses saberes são negligenciados, pelo fato da escola da sociedade dominante não possibilitar a inclusão destes saberes no contexto educacional. Os saberes comunitários estão elencados em diferentes paradigmas do caboclo ribeirinho, no trabalho, no lazer familiar, na religião, na cultura, ou seja, em diferentes contextos que propagam como saber potente, assim a escola deveria propiciar estes saberes pois, faz parte da identidade do educando.

A metodologia será utilizada um estudo pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, e por este estudo está relacionado com comunidade e escola, ela se alicerça em um estudo de caso-etnográfico:

A pesquisa será realizada em dois grandes momentos: **Comunidade e escola**

- **Comunidade**

Será realizado observação, identificando como os saberes locais estão constituídos no ambiente da comunidade sendo ele no trabalho, na cultura, na religião, no lazer, descrevendo como estes estão tecidos no cotidiano da comunidade, essas observações serão auxiliadas e relatadas a partir da etnografia.

- **Escola**

O próximo passo será a realização da etnografia na escola Dulcinéia, verificando como esses saberes estão elucidados no ambiente educacional com auxílio da etnografia, em dois momentos: I através observações no âmbito educacional, II entrevista abertas como professores e gestores para identificar a importância desses saberes e como estão constituídos no ambiente escolar. O critério de inclusão serão: gestores e professores. O critério de exclusão: quem não for professor e gestor Caso aceite, o senhor(a) deverá participar de um questionário com duração de 20 min a 40 min que ocorrerá de forma presencial em local acomodado e protegido em horário mais conveniente para o senhor(a) de modo que sua participação não produza nem um tipo de custo ou incumbência. Advertindo que esse material produzido será utilizado para os fins específicos da pesquisa em andamento.

#### **Desconfortos, riscos e benefícios**

**Os Riscos:** Durante a realização da entrevista pode ocorrer alguns riscos, tais como identificação do entrevistado e divulgação dos dados; desconforto devido ao tempo e aplicação do questionário 20 min a 40 min, tais como nervosismo, fadigas, constrangimento, cansaço. Nesse contexto, se vier ocorrer, poderá ser respeitado a assistência ao entrevistado, cabendo continuar ou marcar para um outro momento.

**Os Benefícios:** os benefícios oriundos de sua participação nesta pesquisa produzirão resultados sintéticos sobre a produção do conhecimento voltado aos saberes locais, a cultura e educação na Amazônia. Nesta perspectiva, a pesquisa ainda contribuirá com dados e conceitos sobre a comunidade local e escola, bem como, trazendo benefícios para o uso de futuras pesquisas.

#### **Forma de acompanhamento e assistência**

O pesquisador explicará passo a passo como o entrevistado deve se comportar, bem como deixando-a à vontade para o participante refutar e responder o questionário elaborado, assim o pesquisador ainda acompanhará o participante até o final, dando-lhe suporte no que for necessário. Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O Pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

#### **Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pagando-lhe indenização.

Para efetivar suas garantias e indenizações, caso seja necessário, o presente documento deverá ser assinado em duas vias impressas, sendo que uma ficará sobre sua responsabilidade e a outra com os pesquisadores responsáveis.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, responsável legal pelo (a) **Escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá** autorizo sua participação no estudo intitulado pesquisa: intitulada "*Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha*". ", desde que o (a) mesmo (a) aceite de forma livre e espontânea, e que possa se retirar a qualquer momento.

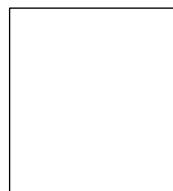
Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu estou de acordo em participar desta pesquisa acima descrita.

Alenquer, Pará \_\_\_\_\_, de Março de 2024

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Diogo dos Santos Vieira/RG:7846640

Pesquisador



Digital (caso de impossibilidade de assinar)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

**Questionário - Professores**

Nº \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( )

Origem de  
nascimento: \_\_\_\_\_Formação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Universidade que concluiu a  
graduação \_\_\_\_\_

Possui Pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual: Qual nível? ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

As turmas que atua? \_\_\_\_\_

A quanto tempo atua como docente?  
\_\_\_\_\_

1. Você realiza atividades em sala de aula, que resgatem os saberes locais dos comunitários, de que forma?
2. Você acha importante enfatizar os saberes comunitários e locais no currículo escolar? Por quê?
3. A escola junto à secretaria municipal de educação SEMED, promovem formações que ampliem os saberes locais e comunitários no cotidiano do discente?
4. Você considera importante enfatizar os saberes comunitários, locais na realidade dos educandos, por quê?

Pesquisador: Diogo dos Santos Vieira, Acadêmico do curso de mestrado em ciências da sociedade.

Orientadora: Prof. Dr. Miguel Aparicio Suarez

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

## Roteiro de Entrevista 1

**Roteiro da Entrevista -Moradores**

Nº \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Origem: \_\_\_\_\_

Sua Profissão \_\_\_\_\_

A quanto tempo mora na comunidade? \_\_\_\_\_

A quanto tempo você pratica esse saber?

Essa prática foi ensinada para você de que modo?

Você acha importante para sua família e para?

Em sua opinião você acha do saber \_\_\_\_\_ como um saber importante para sua vida e para a vida sua família? Por quê

Pesquisador: Diogo dos Santos Vieira, Acadêmico do curso de mestrado em ciências da sociedade.

Orientadora: Prof. Dr. Miguel Aparicio Suarez

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

## Roteiro de Entrevista 2

**Roteiro da Entrevista -Surgimento das primeiras escolas**

Nº \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Origem: \_\_\_\_\_

Sua Profissão \_\_\_\_\_

A quanto tempo mora na comunidade? \_\_\_\_\_

- 1- Gostaria de saber um pouco de como era a escola no seu período de estudante.
- 2- Como era a estrutura física escolar, bem como os aspectos: arquitetura do prédio, o espaço físico, a organização da turma.
- 3- Gostaria de saber um pouco se tinha algum currículo específico? e como era feita a organização das atividades?
- 4- Gostaria de saber até qual série você estudou?

Pesquisador: Diogo dos Santos Vieira, Acadêmico do curso de mestrado em ciências da sociedade.

Orientadora: Prof. Dr. Miguel Aparicio Suarez

ANEXOS

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA COMUNIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE



## Declaração de Autorização de Pesquisa

Prezado(a) Senhor(a) **Manoel Juscelino Marques Ferreira**

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante do projeto de pesquisa, vinculado ao mestrado em ciências da sociedade do programa de pós-graduação ciências da sociedade PPGCS, sendo responsável pelo Diogo dos Santos Vieira, e-mail: [diogovieira123.stm@gmail.com](mailto:diogovieira123.stm@gmail.com) Telefone: (93)991278217 e pelo orientador (a) Dr. Miguel Aparício Suarez, e-mail [mgl.aparicio@gmail.com](mailto:mgl.aparicio@gmail.com) Telefone: (93) 981144423 tendo como título preliminar “**Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha.**”

Destacamos que todos os dados e informações necessárias para a pesquisa serão previamente submetidos à aprovação do responsável pela comunidade presente e pelos entrevistados, e serão usados para fins de pesquisa acadêmica.

A presente pesquisa é requisito para a conclusão do curso de mestrado acadêmico em ciências da sociedade, vinculado ao instituto de ciências da sociedade -ICS da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Alenquer Pará, 23 de fevereiro de 2024.

Manoel Juscelino Marques Ferreira  
Manoel Juscelino Marques Ferreira  
Representante da comunidade

## ANEXO B -TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

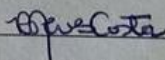
Universidade Federal do Oeste do Pará  
Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dulcinéia Campos dos S. Sá

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

O/A escola Dulcinéia Campos dos Campos dos Santos Sá está de acordo com a execução do projeto de pesquisa *Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha*, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Diogo dos Santos Vieira desenvolvido em conjunto com o pesquisador orientador Dr. Miguel Aparício Suarez na Universidade Federal do Oeste do Pará. O/A escola Dulcinéia Campos dos Santos Sá assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de fevereiro a abril de 2024. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Alenquer, Pará, 23 de fevereiro de 2024.

Raimery Neves da Costa  
Diretor Escolar  
Decreto nº 136/2021



Assinatura/carimbo do responsável pela instituição pesquisada

## ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA-SEMED



Prefeitura Municipal de Alenquer  
Secretária Municipal de Educação (SEMED)

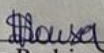
### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A secretária Municipal de Educação (SEMED) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulada **Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha**. Desenvolvido pelo pesquisador *Diogo dos Santos Vieira*, sob a responsabilidade do professor *Dr. Miguel Aparício Suarez*, do Instituto de Ciências da Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

A Secretaria Municipal de Educação assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, bem como, autorizando a produção de dados no período de fevereiro a abril de 2024.

Declara-se ainda que nossa instituição é colaboradora do projeto de pesquisa requerendo o compromisso do pesquisador responsável com registro e segurança do bem-estar dos participantes do referido projeto de pesquisa.

Alenquer, Pará 22 de fevereiro de 2024.

  
\_\_\_\_\_  
Maria Joana Rodrigues de Sousa  
Secretária Municipal de Educação

## ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ NA COMUNIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE



## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ NA COMUNIDADE

Eu **Manoel Juscelino Marques Ferreira** permito que o pesquisador **Diogo dos Santos Vieira** obtenha fotografia e gravações para fins da pesquisa científica/educacional intitulada *“Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha.”*

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa e pesquisa de mestrado possam ser publicados em congressos ou periódicos científicos.

As fotografia e gravações de áudio ficarão sob a propriedade do mestrando e de seu orientador.

As pessoas que terão acesso aos arquivos serão: mestrando, orientador e coordenador da comunidade quando for necessário.

Alenquer, Pará 23 de fevereiro de 2024.

*Manoel Juscelino Marques Ferreira*

Manoel Juscelino Marques Ferreira  
Assinatura do presidente da comunidade

*Diogo dos Santos Vieira*

Diogo dos Santos Vieira  
Assinatura do pesquisador responsável

## ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ NA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE



## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ NA ESCOLA

Eu **Ruinery Neves da Costa** permito que o pesquisador **Diogo dos Santos Vieira** obtenha fotografia ou gravação de voz de minha do recinto escolar e dos professores e gestores para fins da pesquisa científica/educacional intitulada "Escola rural e saberes comunitários: desafios e perspectivas dos saberes comunitários em uma escola rural ribeirinha."

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa e pesquisa de mestrado possam ser publicados em congressos ou periódicos científicos.

As fotografia e gravações de áudio ficarão sob a propriedade do mestrando e de seu orientador.

Terão acesso aos arquivos (Mestrando, orientador e os entrevistados quando for necessário)

Alenquer, Pará 23 de fevereiro de 2024.

Ruinery Neves da Costa  
Diretor Escolar  
Decreto nº 136/2024

Assinatura do diretor escolar

Assinatura do pesquisador responsável