



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO AMARAL TRINDADE

**O SOME NA FORMAÇÃO DE JOVENS NA COMUNIDADE DA RESEX CAJARI:
ENTRE O CAMPO, AS ÁGUAS E A FLORESTA — ATÉ QUE PONTO SOMA?**

**MACAPÁ
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO AMARAL TRINDADE

O SOME NA FORMAÇÃO DE JOVENS NA COMUNIDADE DA RESEX CAJARI: ENTRE O CAMPO, AS ÁGUAS E A FLORESTA — ATÉ QUE PONTO SOMA?

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

MACAPÁ
2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO AMARAL TRINDADE

**O SOME NA FORMAÇÃO DE JOVENS NA COMUNIDADE DA RESEX CAJARI: ENTRE
O CAMPO, AS ÁGUAS E A FLORESTA — ATÉ QUE PONTO SOMA?**

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo (PPGED/UNIFAP)

Presidente

Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel (PPSA/UFPA-Campus Bragança)

Titular Externo

Profa. Dra. Débora Mate Mendes (PPGED/UNIFAP)

Titular Interno

**MACAPÁ
2025**

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda luz e sabedoria, e aos guias que me guardam e conduzem com firmeza e amor, minha primeira e mais profunda gratidão. Sem essa força espiritual, não haveria caminho, nem coragem para seguir.

Ao meu amado pai, Abel Monteiro da Trindade, pescador, homem de mãos calejadas e coração imenso, que mesmo com pouco estudo foi capaz de compreender a essência da pedagogia sem jamais ter pisado numa universidade. Seu saber da vida, sua ética e sua sensibilidade são lições que carrego comigo.

À minha mãe, Miraci Amaral Trindade, costureira, mulher de fibra e ternura, que desde cedo entendeu o valor da educação como ferramenta de transformação. Foi ela quem me ensinou que o conhecimento é um tecido que se costura com esforço, paciência e esperança.

À minha esposa Elisia, minha companheira de todas as horas, que esteve ao meu lado nos momentos de cansaço, dúvida e superação. Seu apoio foi fundamental para que eu não desistisse.

Ao meu filho Marcus. Filhão, você também pode e consegue! À minha cunhada Zenaide, por fazer parte deste projeto.

À minha orientadora, Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo, pela escuta generosa, pela orientação firme e pela confiança depositada em mim. Seu olhar atento e comprometido com a educação foi essencial para este trabalho.

Aos professores Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel e Profa. Dra. Débora Mate Mendes, que me orientaram com sabedoria e dedicação, e à querida Prof. Cici, que sempre me incentivou e acreditou na minha caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), minha eterna gratidão por acreditar nas políticas afirmativas e por apoiar com coragem a inclusão e a justiça social no estado do Amapá. Este espaço acadêmico foi para mim um território de acolhimento e transformação.

Aos docentes e colegas de trabalho que constroem e reconstroem diariamente a educação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no estado do Amapá, minha admiração e respeito. Somos parte de uma luta coletiva por uma educação pública, democrática e emancipadora.

Aos sujeitos da comunidade do Água Branca do Cajari, que enfrentam com bravura as mais duras adversidades para garantir o direito à cidadania e à educação, e que seguem firmes em seus projetos de vida e trabalho — este trabalho também é de vocês.

E é por vocês que ecoa o poema:

Juventude do Campo

Nasce com o canto do galo,
calça o barro, veste o orgulho,
semeia o sonho no chão da vida,
com mãos firmes e olhar seguro.

Corre livre entre os castanhais,
dança leve com o vento bom,
traz saber que vem de longe,
no sorriso simples, no coração.

É broto forte, não se dobra,
sol que brilha sem ferir,
juventude que carrega
a esperança de existir.
No compasso da terra,
no passo de construir,
é raiz que cresce alto,
é futuro a florir.

No terreiro, canta a história,
no trabalho, faz a floresta pulsar,
guarda o tempo nas lembranças,
e o amanhã no seu plantar.

Juventude do campo,
teu canto faz a floresta, germinar.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu mais sincero e emocionado obrigado.

Este trabalho é nosso. De todos nós.

Não Vou Sair do Campo

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Gilvan Santos¹

¹Composição: Gilvan Santos. Onde busca expressar a importância da educação no campo e a resistência desses moradores à ideia de que o conhecimento só pode ser adquirido em centros urbanos. A canção ainda reforça o direito à educação no campo e a necessidade de uma escola que valorizem a identidade cultural e a realidade local desses sujeitos. Retirado do site:<https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>. acessado no dia 27 de junho de 2025

RESUMO:

Este estudo tem por objetivo analisar as percepções de jovens estudantes da escola do campo amapaense sobre as contribuições curricular do SOME para suas perspectivas de vida e trabalho na comunidade em que residem. O território onde foi realizado o estudo compreende uma Unidade de conservação, nesta encontrasse a Reserva Extrativista do Rio Cajari, (RESEX-CAJARI), situada no município de Laranjal do Jarí, onde oferta Ensino Fundamenta II e Ensino Médio através do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). A Escola Estadual Maria Mendes Simões, sendo esta da floresta, atendendo estudantes do campo, das águas e floresta. Os sujeitos da pesquisa são inicialmente jovens estudantes, matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Para este trabalho, trago autores centrais, que dialogam com este trabalho onde será centrada nas discussões nomes como: Miguel Arroyo, Monica Molina, Salomão Hage, Paulo Freire, Roseli Caldart, Maria I. Antunes- Rocha, Michael Apple, Arthane Figueiredo, Tomas Tadeu da Silva, entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como abordagem o método dialético e como instrumentos a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. As análises foram realizadas com base na metodologia da Análise de Discurso, dos autores Melo (2017), Oliveira (2007), Wachowicz (2013), entre outros. Como resultado da pesquisa em questão observou que, para os estudantes da escola da floresta investigada, o Ensino Médio oferecido pelo SOME apresenta muitas lacunas na formação dos jovens da comunidade, tendo em vista o curto período que os professores Somistas ficam na comunidade, gerando uma corrida contra o tempo, uso de conteúdos genéricos ou superficiais, muitos desses desconexos com a realidade local, assim como o não envolvimento destes com projetos que valorizem a cultura local. Gerando, a falta de perspectiva na vida e trabalho desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). Currículo. Ensino Médio. Diversidade Sociocultural.

ABSTRACT

This study aims to analyze the perceptions of young students from rural schools in Amapá regarding the curricular contributions of SOME (Sistema Organizacional Modular de Ensino – Modular Organizational Teaching System) to their life and work perspectives within the community where they live. The territory where the study was conducted comprises a Conservation Unit, specifically the Rio Cajari Extractive Reserve (RESEX-CAJARI), located in the municipality of Laranjal do Jari, which offers Elementary Education II and High School through SOME. The Maria Mendes Simões State School, situated in the forest, serves students from rural, riverine, and forest communities. The research subjects are primarily young students enrolled in the 3rd year of High School. For this work, I draw upon central authors whose ideas dialogue with this study, including Miguel Arroyo, Monica Molina, Salomão Hage, Paulo Freire, Roseli Caldart, Maria I. Antunes-Rocha, Michael Apple, Arthane Figueiredo, Tomas Tadeu da Silva, among others. The methodology used was qualitative research, adopting the dialectical method and employing bibliographic research, documentary analysis, and semi-structured interviews as instruments. The analyses were carried out based on the methodology of Discourse Analysis, drawing on authors such as Melo (2017), Oliveira (2007), Wachowicz (2013), among others. As a result, the research observed that, for the students of the forest school investigated, the High School education offered by SOME presents many gaps in the training of young people in the community. This is due to the short period that SOME teachers remain in the community, which generates a race against time, the use of generic or superficial content—many of which are disconnected from the local reality—as well as the lack of involvement in projects that value local culture. Consequently, this leads to a lack of perspective regarding the life and work of these students.

Keywords: Rural Education. Modular Organizational System of Education (SOME). Curriculum. High School. Sociocultural diversity.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
 EAD – Educação a Distância
 LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 RCA - Referencial Curricular Amapaense
 RESEX- CA - Reserva Extrativista do Rio Cajari
 SEED - Secretaria de Estado de Educação
 SOME – Sistema Organizacional Modular de Ensino
 SOMEI - Sistema Organizacional Modular Indígena
 TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Comunidade Água Branca do Cajari, local da escola Maria Mendes Simões ... 23
 Figura 2 - Entre Copas e Caminhos ... 24
 Figura 3 - Um rio no meio da rua ... 24
 Figura 4 – Poeira a vista ... 25
 Figura 5 - Feirinha da Comunidade e parada do ônibus Macapá – Jarí ... 26
 Figura 6 - Amanhecer na Floresta - Imagem frontal da Escola Estadual Maria Mendes Simões, início de uma manhã repleta de neblina ... 44
 Figura 7 - Educação no topo da Floresta. Vista panorâmica da Escola Estadual Maria Mendes Simões ... 45
 Figura 8 - Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá ... 128
 Figura 9 - Amanhecer na floresta, vista da vila de cima ... 136
 Figura 10 - Limite da Reserva Extrativista do Rio Cajári ... 138
 Figura 11 - Mapa de Localização da Resex- Ca ... 138
 Figura 12 - O ritmo da colheita ... 139
 Figura 13 - Placa com indicativo de luz para todos do Governo Federal, no início da comunidade ... 140

- Figura 14 - Estudante à espera do transporte escolar ... 143
 Figura 15 - Alunos do terceiro ano na Escola Estadual Maria Mendes Simões ... 144
 Figura 16 - Jovens que não estudam e não trabalham ... 159
 Figura 17 - Tabela Nem- Nem Urbano ... 160
 Figura 18 - Tabela Nem-Nem Rural ... 160
 Figura 19 - População no Campo ... 161
 Figura 20 - Posto de Saúde do ABC depois da reforma. Ponto de encontro dos jovens para socializar e usarem internet gratuita, principalmente no turno da noite. A energia do lugar é por meio de placa solar e gerador a diesel. Entre a igreja católica e evangélica ... 164
 Figura 21 - Índice de Evasão Escolar na Região Norte em % ... 170
 Figura 22 - Ladeira do ABC, subindo a montanha, descendo a ladeira ... 174

TABELAS

- Tabela 1 – Definição dos descritores ... 32
 Tabela 2 - Com as buscas – Scielo – Português ... 33
 Tabela 3 – Buscas – CAPES – português ... 37
 Tabela 4 – Teses, dissertações e artigos (CAPES) ... 39
 Tabela 5 - RIUFPA – (Teses/Dissertações/Artigos) ... 40
 Tabela 6 - Localidades onde o SOME atende ... 128
 Tabela 7 - Descrição da trajetória; educação de antes e agora e perspectiva futura ... 176

QUADROS

- Quadro 1 - Documentos oficiais que abordam o direito à educação para o povo no período de 1824 a 1996 (em ordem cronológica) ... 89
 Quadro 2: Modelo de desenvolvimento do Campo ... 101
 Quadro 3 - Diretrizes Gerais para Educação Básica, Ensino Fundamental e Educação do Campo ... 113
 Quadro 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Educação Profissional e Técnica e Educação do campo, até 2021 ... 115
 Quadro 5 - Blocos de Acessos A, B, C e D ... 123

SUMÁRIO

PRÓLOGO: NA VERDADE, NÃO FORAM ESCOLHAS, FORAM APOSTAS	16
1. “NEM SÓ DE RIOS SÃO FEITAS AS MINHAS RUAS”	21
1.1 “Que acolhe minha vontade e a transforma em certeza acadêmica”	26
1.2 A ciência que caminha com os Pés no chão.....	29
1.3 Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e um breve estudo sistemático na literatura em teses e dissertações(2000-2024).....	31
1.3.1 Categorias Metodológicas do estudo.....	42
1.3.2 Os instrumentos e sujeitos da pesquisa.....	43
2. UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE O CURRÍCULO: O UNIVERSAL E O LOCAL ATRAVÉS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE.....	45
2.1 AS TEORIAS E CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS DO CURRÍCULO.....	48
2.2 MULTICULTURALISMO, CULTURA E ACULTURAMENTO NO “CAMPO” DO CURRÍCULO.....	62
2.3 CONTEXTUALIZANDO E CONTESTANDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO, SABERES E CULTURA, NA AMAZÔNIA AMAPAENSE.....	72
2.4 POR UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO VOLTADO PARA OS SUJEITOS DA AMAZÔNIA.....	82
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: CONTEXTO LEGAL E PERSPECTIVAS	87
3.1 Surgimento da Educação do Campo através de seus marcos legais.....	87
3.2 A educação do campo: Bases e Perspectivas.....	103
3.2.1 É o Escudo e a Espada, contra o “atual estado da coisa”	104
3.2.2 Especificidades.....	105
3.2.3 Ecos da mudança: Uma jornada nada poética da Educação do Campo pela emancipação humana.....	107
3.2.4 A heterogeneidade dos sujeitos do campo.....	109
3.2.5 Semeando a identidade: O florescer da consciência.....	110
4- LEI NÃO SE DISCUTE, SE CUMPRE?! DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	112
4.1 Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Bases Nacionais Comuns Curriculares e a Educação do Campo.....	117

4.2 Sobre o SOME.....	121
5. VOZES DOS SUJEITOS CAJARIENSES: REFLEXÕES SOBRE O SOME E A FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	140
5.1 Território: A Comunidade Tradicional	136
5.2 Os sujeitos da pesquisa e seu território.....	145
5.3 - Educação do SOME: uma via de conflitos e riscos até o trabalho.....	150
5.4 Juventude da terra: Raízes que sonham, Corpos que (se) transformam.....	157
5.5 Se a Juventude do Campo Some a Cidade Passa Fome.....	167
6. CONSIDERAÇÕES	178
7. REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE A.....	190
APÊNDICE B	191
APÊNDICE C	192

PRÓLOGO: NA VERDADE, NÃO FORAM ESCOLHAS, FORAM APOSTAS

Sou sujeito amazônica, nascido no estado do Pará. Meus pais foram moradores da comunidade de pescadores do Mocajatuba na ilha de Colares, área do salgado, contudo, ambos tiveram que migrar para Belém, e posteriormente para o distrito de Icoaraci, no município de Belém-PA, em busca de melhores condições de vida, principalmente moradia e educação. Apesar dessa migração, nunca perdemos contato com nossas raízes. Meu pai, sempre foi pescador. Minha mãe costureira. Como a vida deles na juventude sempre foi bem sofrida, resolveram ter filhos bem tarde, algo incomum para época. Pois, o pensamento foi: Só terei filhos caso consiga criar e dar aquilo que não tive. E foi justamente isso que ocorreu. Meu pai mesmo trabalhando embarcado, não mediou esforços para propiciar uma boa educação. Minha mãe guardava e segurava todo dinheiro que conseguia, com o medo de faltar. Mas o mais interessante, que mesmo depois de já haver alguma condição financeira, meus pais não quiseram abandonar o bairro a qual vivíamos. Não sei. Meu Pai dizia que já conhecia a vizinhança. Minha mãe, dizia ter se acostumado. Então minha infância foi muito movimentada: Pipa, Rabiola, Andar pela beira do mangue, banho de rio, andar na mata, fazer vasos de argila, dançar quadrilha, mas perdi algumas amizades também. Nesse tempo a moda era a formação de gangues em Belém. Até que em determinado dia em uma conversa suave, minha mãe disse: - ou estuda ou joga bola. Com o cinturão na mão, claro que resolvi estudar. Escolha fácil. Nas escolas onde passei, a primeira que tenho memória foi a turma da Mônica. Hoje seria o Fundamental I. Apesar de ser meados de 87, 88, tenho uma nítida lembrança. Havia um caminhão no pátio da escola, e muitas crianças estavam em cima, e lógico, eu queria também. Só que não contava que seria empurrado do mesmo. Cai de boca na sarjeta. Quebrei dois dentes. Sangue para todo lado. Por esse motivo comecei a usar aparelho bem cedo. Mas o mais irônico foi que, quem me empurrou foi o mesmo menino que tirei no amigo invisível. Oh sorte, ou seria uma forma de pedir perdão? Não sei. Nesse tempo, os brinquedos a pilha, do Paraguai, estavam na moda. Eu, claro não tinha. Mas, minha mãe resolveu comprar um para o tal amigo invisível. Chorei a noite toda para ficar com esse brinquedo. Chegado o dia fatídico, descobri que eu tirei o nome do menino que me empurrou do caminhão e ele o meu. Então dei o presente e ele me deu outro em troca. Presentão! Até hoje lembro. Três sabonetes, Alma de flores. Não sei se ria ou chorava. Fiquei com tanta raiva que nem usei os sabonetes. Guardei na gaveta até ficarem sem cheiro. Logo depois, passei a estudar na Escola Nossa Senhora de Lurdes. Colégio dirigido por freiras. A escolha partiu da mãe, por ser bastante religiosa. E onde formei a minha também. Colégio bastante rígido. Seguindo normas e cartilhas bem pontuais. Ali, tínhamos

horário junto às disciplinas, para ir à capela rezar. Mas também foi o período que comecei a desacelerar. Percebi que não dava para ir contra normas que se faziam presentes ali.

Tomei consciência que éramos treinados religiosamente, para seguir um padrão, sem ver o todo, apenas a parte. Algo que me marcou. Pois quando vemos o todo. Já foi. O tempo.

Em 2001 ingressei no curso de Letras Português-Inglês pela Universidade da Amazônia – UNAMA, aos 18 anos. A opção pelo curso foi algo aleatório, quase uma aposta, e veio após eu acompanhar um amigo do Ensino Médio até a respectiva instituição. Ele queria cursar direito. Eu, bem, nem ideia tinha. Então resolvi seguir seu exemplo e decidi prestar vestibular, pois já estudava inglês e tinha uma afinidade com a língua portuguesa.

Ledo engano, tudo era diferente. Não tinha ideia clara do que seria a Universidade, tampouco do campo de atuação de Professor. No primeiro dia de aula fiquei muito nervoso como se fosse o primeiro dia de aula de uma criança que estava indo pela primeira vez para a escola. Deu-se início então uma jornada acadêmica que teria muito que aprender e conhecer pela frente, pessoas diferentes, novos métodos de aprendizagens, pesquisas, enfim tudo era novo, mas eu sabia que por mais difícil que fosse eu estava preparado para enfrentar e vencer todos os obstáculos.

As possibilidades e a riqueza do campo profissional foram aparecendo ao longo da graduação, à medida que adquiria gosto pelo estudo. Como tudo era novidade, me foi dito que congressos e fóruns seriam primordiais a vida acadêmica. Dessa forma, no primeiro ano tive a oportunidade de ir ao Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre (RS), até então o lugar mais longe que tinha ido fora de casa. Assim como, participei de outros eventos regionalizados, como: o VII Fórum Paraense de Letras de 2002; I Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) 2002; IX Fórum Paraense de Letras de 2004; X Fórum Paraense de Letras de 2005.

Além dessa integração de conhecimentos por meio dos eventos acadêmicos, tive a oportunidade de vivenciar no terceiro ano da graduação, uma experiência de pesquisa cujo tema versava sobre o estudo “O FALAR PAI D’ÉGUA DE SER DO PARAENSE”. Neste sentido, foi decisiva a ação e apoio das professoras Julia Maués e Elaine Ferreira na orientação e execução do projeto de pesquisa.

Como produto do estudo, divulguei os dados coletados, no X Fórum Paraense de Letras, em outubro de 2004. Mas, para além disso, ao longo do projeto tive a oportunidade de conhecer autores nortistas que despertaram em mim um olhar mais crítico sobre as situações sociais e políticas em torno de conflitos de terra, tanto que vi na temática abordada a possibilidade de fazer meu trabalho de conclusão de curso, do livro “História de um Pescador” do escritor Inglês

de Souza, um romancista amazônica, que tratava na sua literatura reconstrução da memória dos seus familiares sobre a exploração submissão e os caprichos do senhor da terra.

Em dezembro de 2005 me formei. E ao final da graduação refleti que o curso que iniciei para acompanhar um amigo, foi na verdade uma escolha assertiva. Nesse sentido, passei a buscar novos horizontes e a tentar vagas de emprego não só no estado que residia.

Dessa forma, no mesmo ano da conclusão do curso, fui aprovado no concurso de educação do estado do Amapá. Motivo de alegria e frustração, visto que ansiava por continuar com mestrado. Mas optei pelo emprego. Não me arrependo no final.

Apesar dos planos adiados, busquei continuar a vida acadêmica da forma que podia. Fiz uma especialização em Metodologia do Ensino superior e após a conclusão do curso tive a oportunidade de realizar uma extensão, em língua espanhola, custeada pelo governo do Amapá. Sendo de grande valia, tanto curricular como educacional.

Nas terras tucujus eu fui acolhido e aqui fiz minha trajetória profissional. Como acabara de sair da academia me sentia com todo o gás e mais um pouco. O tempo na nova capital era uma tortura. Custava a passar. Logo busquei outros vínculos, com escolas particulares e prefeitura. Depois de alguns meses já me faltava tempo, 24hs não era suficiente. No período de três anos passei por cinco escolas públicas. Em 2008, cheguei ao ponto de sair nas primeiras horas da manhã e chegar bem tarde da noite. Época de muito desgaste. Mas gratificante! E histórias marcantes.

No decorrer do ano supracitado, estava vinculado ao sistema “S”², trabalhando no Sesc. Lá, tive a oportunidade de lecionar para o quarto período. Conheci uma garotinha com Síndrome de Down. Para mim algo totalmente diferente e desafiador. Na prefeitura trabalhei no PROJOVEM, um programa federal para pessoas em situação de risco. Em um determinado dia de prova um aluno faltou e posteriormente me aparece dizendo que não pode vir, pois estava com problema na boca. Então perguntei se iria ao dentista. Ele com um ar de riso me disse. Não professor, tenho uma boca de fumo. Mas esse não seria o maior impacto. E sim explicar a ele que a perca da prova lhe custaria a bolsa que recebia.

No ano de 2009 fui selecionado para o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). Dando início a minha carreira no sistema. Neste, o ano letivo se divide em quatro partes e o não é aplicado nas sedes dos municípios. Particularmente, passei a viver entre o

²O Sistema S é um conjunto de nove entidades prestadoras de serviços, que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais, e que operam em diversas áreas como educação, saúde, cultura, lazer e empreendedorismo. Essas entidades, que têm em comum a letra "S" em suas siglas, são: Senai, Senac, Sesc, Sesni, Senar, Sescoop, Senat, Sest e Sebrae. https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_S, acessado em: 05 de junho de 2025.

campo a cidade e por essa razão posso dizer que conheço mais o Amapá do que muito amapaenses, como veremos a seguir.

Ser professor do Ensino Modular, me permitiu ir a lugares que jamais pensei em conhecer. Vi sujeitos em diferentes faixas etárias, em busca de educação em condições de extrema desigualdade em todos os sentidos. Nas andanças por terra, por água, entre os campos pude presenciar inúmeros desafios e o abismo na qualidade da educação de acordo que me distanciava da cidade.

Contudo, nessas vivencias pelas escolas do campo amapaense, não existe só pontos negativos. Foi indo e vindo que pude ter a real noção da diversidade sociocultural presente no Estado, da pluralidade dos sujeitos e da realidade que cada lugar apresenta. Com esse contato há 14 anos, tive incontáveis experiências e gostaria de ressaltar algumas destas, visando demonstrar essa diversidade de caminhos que percorri entre os povos e comunidades tradicionais.

Nas aldeias, Garimpos e Reservas

Já estive no extremo norte em aldeias, no Vila Velha do Caciporé, dentro da Reserva do Cabo Orange. Neste lugar frequentemente tínhamos as presenças de indígenas das etnias Uaçá e Galibi. Tive bastante dificuldade, tanto nas aldeias como dentro da Reserva em lecionar inglês, haja visto que além da língua nativa dos alunos indígenas, havia também a proximidade com a fronteira onde se falava o idioma Francês. Na ocasião, busquei fazer palestras para os alunos, reforçando a importância da língua materna e da diversidade das outras línguas que havia no território, assim como trouxe para sala de aula uma integração de exemplos que pudessem contemplar e facilitar o ensino de outro idioma, que no caso era inglês. Foi desafiador.

Por duas vezes já estive trabalhando no garimpo do Vila Nova, em Porto Grande. Na divisa com Mazagão. Ali, havia poucos alunos. Filhos de garimpeiros e garimpeiros, a maioria vinha da currutela³. Um fato chama atenção entre os alunos: eles eram aguçados para aprender inglês visto que muitos dos alunos vendiam ouro para estrangeiros, e alguns prestavam serviços na mineradora. Então, as aulas eram mais direcionadas para venda, comandos de máquinas e falas prontas para contatos do dia a dia. Lá, pude associar a escola com a vida dos alunos.

³Pode se referir a um local simples à beira de estradas em áreas de garimpo, com bares, estabelecimentos comerciais e prostíbulos, ou a uma vila modesta, segundo o dicionário Oxford Language. <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acessado em 04 de novembro de 2025

Em meados de 2013, fui deslocado a Reserva Extrativista o rio Cajari (Resex - Cajari). Lá, me deparei com uma realidade totalmente diferente em se tratando do modo de vida, mas com desafios educacionais igualmente similares as escolas de outros territórios que passei. Neste lugar conheci minha esposa. E comecei a me familiarizar com os fatos que ali o cercavam, especialmente o sistema de exploração dos inúmeros castanhais existente na região e agricultura familiar, tais os aspectos educacionais, econômicos, políticos e sociais da comunidade.

A partir dessa realidade, dentro das minhas práticas pedagógicas eu buscava trazer para sala de aula, a rotina dos alunos, fazendo diálogos e exemplos que fossem mais coerentes com aquilo que eu observava fora do ambiente escolar. Para isso, fiz recorrentes palestras abordando temas ligados ao “O potencial produtivo do lugar”, “A importância da escola no meio Rural” e “O SOME como educação no campo”, assim como buscava valorizar e fortalecer os vínculos dos alunos com suas raízes social, cultural e econômica da Resex.

Nas águas

Em 2014, estava trabalhando no arquipélago do Bailique, em um lugar chamado Filadélfia. Perto da costa do oceano. Como estive lá no verão, nossa água doce era racionalizada, com influência da pororoca. Neste lugar percebi que os nativos começavam a criação de bubalinos, em conversa informal com os moradores relatei exemplos de lugares que eu havia passado onde a falta do cuidado na criação adequado de bubalino alterava o meio ambiente em que eles estavam inseridos, causando danosa flora nativa. Bem, “recentemente” em 2019, retornei à comunidade, a criação cresceu. Os pequenos proprietários sucumbiram. E os lagos assorearam. O que era ponto de desova de pirarucu sumiu. Sendo que a pororoca enfraqueceu e o fluxo de água salgada aumentou bastante.

Outro fato que chamou atenção nesta comunidade foi o crescente uso de drogas por jovens, assim como êxodo rural. Situações geradas pelo assoreamento do Rio Araguari. Exacerbando os desafios econômicos, educacionais e da vida dos que ali vivem. Obviamente, resultando na migração campo-cidade.

No Quilombo

No ano de 2019, iniciei a lecionar na comunidade Quilombola do torrão do Matapi. Nesta, desenvolvi alguns trabalhos com os alunos do Ensino Médio. Tendo como foco “Os desafios que envolvem a educação do quilombo no SOME”. Onde fui agraciado com a portaria de elogio concedido pela escola.

Na mesma região também dei aula na escola quilombola do Maruanum. Lugar agradável, com aspectos educacionais. Contudo, ao longo dos módulos, notei aumento de jovens que não estudavam, nem trabalhavam, bem como percebi que o índice de evasão educacional era grande, possivelmente, se dava ao fato de não haver condições sociais e econômicas para estes sujeitos se manterem nas comunidades e proximidade com a capital, fermentava o ideal de uma vida melhor. O que me fez refletir: o quanto o sistema modular está interferindo na vida, no trabalho e na permanência dos jovens?

“EDUCAÇÃO REGIONALIZADA PARA AS TERRAS AMAPAENSES”

Em 2020, tive a oportunidade de ser um dos quatro selecionados em toda a rede do estado do Amapá, pela Nova Escola. A mesma buscava professores para fazer parte de um time de autores regionais. Estes teriam a missão de “regionalizar” 20% do conteúdo do livro didático de língua inglesa que estava em construção. O mesmo que hoje é usado no ensino fundamental da rede pública. Esta “regionalização”, foi pensada no sentido de agregar alunos das áreas mais distantes, (ribeirinhos, reservas, quilombos etc.) a fim de estabelecer relação entre os conceitos cotidianos aos científicos, (saberes científicos e populares - Ver Freire) de modo que estes pudessem construir seus conhecimentos a partir da visão de mundo do seu lugar de origem. Essa a princípio foi a ideia principal. E foi com esse pensamento que adentrei no PPGED. Educação Contextualizada, onde, logo após leituras ocorreu o desenraizamento, com a visão de novas perspectivas curriculares, uma visão mais abrangente do sistema capitalista, sobre a educação, vendas de livros para estados. Assim, perguntas surgiram. O porquê de a Nova escola criar o livro, “regionalizar” 1/5 do mesmo, fornecer cursos de como usá-los e vender os livros para o Estado. Recentemente, lendo Hage (2010), o mesmo trata de fragmentação. E uma destas se dá em torno de conhecimento. E esse caso, me lembrou muito desse contexto, onde o conteúdo “regionalizado” foi agregado ao conteúdo principal, para se tornar o conteúdo formal. Assim, para conhecermos o Amapá, só nos foi permitido através incorporação no sistema dorsal dominante. A Base nacional Comum curricular. Uma “regionalização” solta, desgarrada, marginalizada. Sob a tutela de uma Escola que usa o conhecimento científico de forma darwinista. Ou como Camargo *et al* (2022, p. 243), parafraseiam Decker; Evangelista (2019, p.19) “uma educação meritocracia, centrada (aparentemente) no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, em consonância com os interesses burgueses”. Esquecendo que a defesa do território, do espaço, da ancestralidade, do tempo é um processo de vida de

comunidades subalternas, dos povos originários, dos coletivos diversos, que carregam historicamente, através das lutas marcados e lembrados nas culturas e diversidades.

Com certa construção didática e com certas experiências que vivenciei nas escolas rurais do Amapá, aflorou em mim o interesse de discutir se o “Ensino Modular oferta uma Educação no campo ou do campo” dentro da universidade. Estas situações me inspiraram a pleitear vaga em 2023 no mestrado, na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Nessa vertente, foram problematizadas questões como: Como os professores do modular percebem a educação que é desenvolvida no ensino modular? Será que eles sabem qual tipo de educação está sendo promovida nas escolas rurais, do campo ou no campo? Até que ponto o SOME, soma? Há um diálogo interdisciplinar para promover metodologias que dialoguem com o modo de vida dos sujeitos? Como adaptar as diferentes realidades dentro do sistema modular? O novo ensino médio realmente deveria ser aplicado no modular?

Nessa imersão ao universo da educação do campo, discussões acerca do tema alicerçado nas principais produções bibliográficas que discorrem sobre a temática na Amazônia, dentre estes, destaco, Salomão Hage, que nos ensina sobre a importância de ouvir os sujeitos do campo e pensar uma construção social dialógica com sua realidade. Para o autor é primordial apostar numa aprendizagem que “afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade e convivialidade e construindo as políticas e propostas educacionais com e não para os sujeitos (Hage,2010).

Assim como, Roseli Caldart, que defende que o povo do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002). Miguel Arroyo, onde nos diz que “a educação das escolas do campo é ressignificada a partir dos saberes do grupo no qual a escola está inserida” (Arroyo, 2004). Monica Molina, que comprehende “a escola como espaço relevante de formação dos sujeitos capazes de disputar e construir um novo projeto de sociedade” (Molina, 2015). Traremos ainda pesquisas recentes desenvolvidas na região do estudo, onde Mendes (2020), aborda em sua tese de doutorado a “Juventude e educação do campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida”.

E como não falar da Educação do Campo, sem mencionar o Campo da Cultura. Ou da diversidade Cultural, que segundo Shiva (2001), Santos (2019), Chassot (1994), Leff (2001), nos afortunam afirmando que a materialização e a consolidação da diversidade de culturas é fruto de não apenas uma única sociedade, como muitas vezes tentam nos fazer acreditar. Buscando ainda mais robustez, busco Cordeiro (2024), para debatermos como a diversidade cultural é abordada na Base Nacional Comum curricular. Ou como Apple (1995) afirma, que

compreender currículos e as escolas numa perspectiva dialética, considerando as relações que existem entre economia e política, Figueiredo (2022), que aborda o desmonte de políticas públicas inclusivas, e políticas de fortalecimento de padronização curricular, impondo a monocultura da mente na Amazônia, onde a diversidade é vital. Assim, o menino cresceu, traz na bagagem um pouco da experiência de educador da cidade, do campo, do SOME. Assim, como minha mãe, costureira e meu pai pescador. Venho costurando retalhos de experiências e memórias com a paciência e persistência do pescador para construção deste trabalho acadêmico.

1. “NEM SÓ DE RIOS SÃO FEITAS AS MINHAS RUAS”

Longe de casa
Há mais de uma semana
Milhas e milhas distante
Do meu amor.
A Dois Passos do Paraíso
(Blitz, 1983)

Como ponto de partida para esta dissertação escolhi entrelaçar algumas palavras da música “a dois passos do paraíso” da banda Blitz, por representar o que muitos dos professores do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) passam em suas jornadas de trabalho nos municípios e comunidades do estado do Amapá. São milhas e milhas distante da família, amigos, companheiros (as), para que possam desempenhar seu trabalho nos “quatro cantos” da Amazônia amapaense.

O SOME do estado do Amapá se caracteriza por ser um modelo de ensino “regular” e seriado, no sentido de oferecer as mesmas cargas horárias e componentes curriculares das escolas comuns, porém diferenciam-se destas porque as disciplinas são ministradas de forma concentrada em módulos, pois os professores são designados a passar um período de cinquenta dias em cada localidade, período em que ocorrem todas as aulas do ano letivo de seu componente, tendo como público-alvo, especialmente, os jovens das populações rurais (quilombolas, ribeirinhos, posseiros, agricultores, extrativistas, pescadores, entre outros de comunidades tradicionais), nos dezesseis municípios do Estado do Amapá. Territórios esses que apresenta toda uma heterogeneidade, tanto de vida, trabalho, relações sociais, culturais e territoriais. Se tratando do contexto da Amazônia as dificuldades são mais exacerbadas. Pois esses sujeitos contam com dificuldades geográficas, precariedades dos espaços educacionais, onde muitas das vezes se tem por “desculpa” o baixo número de alunos frequentando as escolas.

Assim, com a necessidade de sistematizar e refletir sobre ideias e práticas que tecem o SOME no que concerne a sua atuação na/ para Educação do Campo, na perspectiva do uso do currículo como forma de moldar os sujeitos que fazem parte desse sistema, é que buscamos conhecer, o mesmo como política pública, como se dá o uso do currículo em preparação para as universidades, como ocorrem debates nas escolas e a relação entre este e os modos de ser e viver dos povos do campo, das águas e florestas, na perspectiva de se reconhecerem como sujeitos de direto, bem como no fortalecimento de suas culturas e identidades.

No que tange ao território, aqui proposto para pesquisa, apresento a Unidade de Conservação (U.C) e Reserva Extrativista do Água Branca do Cajari (RESEX-CAJARI). Na BR 156, situado no município do Laranjal do Jarí, fazendo divisa com os municípios de

Mazagão e Vitória do Jari. Este território se apresenta como peculiar, pois a Escola Estadual Maria Mendes Simões está dentro da Floresta, e os sujeitos que ali estudam, são oriundos do campo, das águas (ribeirinhos) e da própria floresta.

Sendo assim, buscando emparelhar com o objeto e lócus desta dissertação, entendo ser necessário conhecer, através de narrativas de sujeitos que vivenciam diretamente as práticas educacionais do SOME, para perceber as contribuições deste processo para a formação dos sujeitos e ainda verificar se o mesmo está em consonância com os princípios da Educação no Campo, nas Águas e Floresta, em face das lutas e conquistas dos movimentos envolvidos. Destarte, a pesquisa busca investigar a seguinte questão-problema: como os jovens do Ensino Médio da Amazônia Amapaense, que estudam pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) relacionam o currículo escolar às perspectivas de vida e trabalho de uma comunidade extrativista?

Para responder tal questionamento, trago como objetivo geral: “Analizar a percepção de estudantes do campo, das águas e floresta do Ensino Médio sobre as contribuições do currículo praticado pelos professores do SOME e suas perspectivas de vida e trabalho na comunidade em que residem”. Para subsidiar ao referido objetivo, traçamos como objetivos específicos: 1) Compreender o contexto educacional da Amazônia e as características socioculturais do estado do Amapá, tendo em vista os territórios do campo, das águas e das florestas; 2) Discutir a relação entre o currículo e a formação humanizada e contextualizada dos sujeitos; 3) Analisar a percepção de jovens Cajarienses sobre como o SOME contribui para sua vida e trabalho na Escola Estadual localizada na comunidade Água Branca do Cajari.

Sou sujeito amazônida! E nem por isso conhecia o Amapá até me tornar professor do SOME, em 2009. Assim, percebo que o abismo educacional é perceptível, quanto mais distante estamos da capital. Essa reflexão evidentemente preocupa e causa inquietação.

Contudo, nessas vivências pelas escolas do campo amapaense, não existe só pontos negativos. Foi indo e vindo que pude ter a real noção e grandiosidade da diversidade sociocultural presente no estado, da pluralidade dos sujeitos e da realidade que cada lugar apresenta. Assim como conviver com a diversidade cultural amapaense, dentre ribeirinhos, quilombolas, assentados e demais gentes que fazem parte da história amapaense. Com uma pequena bagagem didática e com toda carga de experiências que vivenciei nas escolas rurais do Amapá, aflorou o interesse de discutir se o “currículo educacional do Ensino Modular é pensado numa perspectiva de oferecer uma Educação no campo, para o campo ou do campo”.

Pois, é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de

Nossa região (Hage, 2005, p. 67). E como amazônica afirmo: “Nem só de rios são feitas as minhas ruas”.

Como se pode verificar no mapa abaixo, o percurso através da BR 156 e perceber a distância entre a capital Macapá, a Escola Estadual Maria Mendes Simões na comunidade do ABC e o município de Laranjal do Jarí. Totalizando uma distância de 192 Km, até a reserva.

Na figura abaixo, é informado o tempo de 3 h. de Macapá até ABC, porém, esse tempo depende de vários fatores. O principal é o clima, segundo as condições da estrada. Quando chove, as viagens geralmente duram mais de 6 h, isso se a estrada ajudar e o transporte não quebrar. Uma vez que a BR apresenta montanhas e curvas sinuosas.

Figura 1 - Comunidade Água Branca do Cajari, local da escola Maria Mendes Simões



Fonte: Google Maps

Na figura 2, apresento uma imagem da avenida principal da comunidade investigada, note o que foi reportado à cima. O início da comunidade se encontra entre duas montanhas, onde a divisão é feita pelo Rio Cajari. Faz-se uma comparação com as castanheiras, que facilmente ultrapassam os 30 m de altura. Aqui podemos ver uma casa verde ao fundo, a fotografia foi tirada do lado da casa verde. Comparem e percebam a distância e altura da ladeira.

Figura 2 - Entre Copas e Caminhos



Fonte: Oliveira, 2022

No verão a comunidade sofre com a poeira. Nesta foto apresento o meio da ladeira, vila de baixo. Sentido Macapá – Laranjal do Jarí.

Figura 3 - Um rio no meio da rua



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Situação inversa do verão. Água Branca do Cajari no inverno de 2022, vila de baixo, o rio Cajari transborda. Após dois dias carros pequenos conseguem seguir viagem.

Figura 4 – Poeira a vista



Fonte: Acervo do autor, 2022.

A comunidade também é ponto de parada para os ônibus que seguem viagem Jari-Macapá. Uma das vias que fomentam a economia local é a feirinha como é conhecida, lugar para se comprar castanha in natura, assim como biscoitos, farinha, banana, frutas da região, etc.

Figura 5 - Feirinha da Comunidade e parada do ônibus Macapá – Jarí



Fonte: Leandro Cambraia⁴

1.1 “Que acolhe minha vontade e a transforma em certeza acadêmica”

Nessa imersão ao universo da educação do campo, trago as discussões do tema alicerçado nas principais produções bibliográficas que discorrem sobre a temática na Amazônia, dentre estes, destacamos Salomão Hage, que nos ensina sobre a importância de ouvir os sujeitos do campo e pensar uma construção social dialógica com sua realidade. “A Amazônia apresenta como uma das características fundamentais a heterogeneidade, que se expressa na vida, trabalho e relações sociais- culturais e educação do sujeito do campo”, (Hage, 2003, p. 61).

O referido autor acrescenta ainda que a “heterogeneidade deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região” (*Ibid*). O mesmo nos abre uma frente contra as políticas executadas no cotidiano, dizendo: “experiências são uma evidência da natureza absolutamente fantástica das vidas e esperanças que serão perdidas se não continuarmos a batalha contra essas políticas” (Hage, 2003, p. 3); e, reforçando, destaco os estudos de Apple (2003), que usa de sua própria indignação contra a arrogância daqueles que acreditam tanto na lógica do mercado que não conseguem enxergar os danos que essa arrogância cria no mundo real.

A educação é entendida como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos e o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de

⁴ Professor de Filosofia do SOME

transformação rápida. O currículo também é tido como neutro e está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares que, quando funcionam bem, garantem a recompensa do mérito. “Bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos. (Apple, 2003, p. 303)

Fazendo um aparato geral do seu livro *Educando à Direita* (Apple, 2003), o autor é destaque não somente no debate do mundo acadêmico, mas também por intermédio da utilização de um número considerável de evidências nacionais e internacionais sobre os efeitos das políticas correntes da educação, na sua participação em movimentos contra a reestruturação radicalmente conservadora da educação em muitas nações em experiências que são uma evidência da natureza absolutamente fantástica das vidas e esperanças que serão perdidas se não continuarmos a batalha contra essas políticas.

Apple (2003) apresenta uma discussão sobre as influências negativas do neoliberalismo à educação, evidenciando sua própria indignação contra a arrogância daqueles que acreditam tanto na lógica do mercado que não conseguem enxergar os danos que essa arrogância cria no mundo real. Ainda para contribuir com a passagem de Apple, aqui, faz-se necessário diluir que “a transmissão de conhecimento” jamais será neutra e que considera um equívoco achar que a relação socioeducacional entre aluno – professor não será também um ato político.

Hage (2018), por outro lado não a chama essa interação socioeducacional de neutra e sim generalistas. Estendendo os conhecimentos e interesses a vários campos, não se confinando a algo específico. “Os resultados de assumirmos essas políticas e propostas educacionais generalizantes têm sido desastrosas para a população menos favorecidas, principalmente quando focalizamos a realidade do campo. (Hage, 2003 p. 68). Mendes (2020 p. 95) mostra que essas desigualdades e diferenças produzidas por políticas públicas, em qualquer recorte, “produzem marcas que acabam por estigmatizar e inferiorizar os moradores do campo perante os outros grupos territoriais. Essa situação repercute de forma acentuada nas visões e interpretações dos/as Jovens sobre si e sobre os seus territórios”.

Hage (2005, p. 16) nos diz que o Brasil precisa rever sua história, para escrevê-la a partir de novos olhares, de outras perspectivas. “Não se pode deixar passar a oportunidade de cobrar uma dívida histórica para com a população do campo. Não se pode pensar uma educação para a liberdade quando o povo é privado de seus direitos.” Tais privações, por sua vez, reforçam a “situação de invisibilidade” constatada nos estudos de Weisheimer (2005),

A “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema

político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental. (Weisheimer, 2005, p. 8)

Loureiro, 2007, p. 26 nos apresenta que essa heterogeneidade, é histórica, dentro de um contexto social, político e cultural. E que este marco traz consequências nocivas. “Acentuando as desigualdades regionais entre estados mais abastados do país e os estados e municípios e aqueles da Amazônia. E finalmente, cavou um fosso entre público- privado, campo – cidade. Vendendo a ideia do público/campo carente e deficitário”. Essa ótica deve ser combatida, uma vez que a educação, e nesta, puxo para o campo, deve e pode estar como instrumento de *start* para mudanças onde eclodirão dentro de uma produção e utilizada pelos sujeitos campesinos.

Arroyo (2014) cutuca a ideia da pedagogia contemporânea ainda estão agregados a uma visão inferiorizante dos educandos, povos que devem ser colonizados/educados. Em outra passagem o mesmo autor afirma que a educação das escolas do campo é ressignificada a partir dos saberes do grupo no qual a escola está inserida (Arroyo, 2004). Por seu turno, Monica Molina (2015), afirma compreender a escola como espaço relevante de formação dos sujeitos capazes de disputar e construir um novo projeto de sociedade. Note, nas passagens anteriores, há processos constituídos, mediações pedagógicas, engrenagens que se fazem presente, que se conectam e se fundem. Como: escola, campo, cultura, espaço e sujeitos. Todos unidos pela troca de informações, onde nos apropriamos para assim, relacioná-las.

Trago também pesquisa recente de Mendes (2020), por meio de sua tese de doutorado a “Juventude e educação do campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida” problematiza, quais as representações sociais dos Jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) sobre a sua escolarização no modular de ensino e as implicações no seu projeto de vida. Em uma de sua passagem Mendes, nos presenteia com o seguinte pensamento. Exemplificando o que vem se tratando.

“A educação no Brasil é tratada como mecanismo de subordinação aos interesses do capital, enquanto às elites é destinado o privilégio de uma formação completa e abrangente, às classes populares e aqui destacamos as populações do campo, das águas e das florestas, são destinadas a aprendizagem de saberes básicos e elementares, necessários aos ofícios que irão exercer no mundo do trabalho.” (Mendes, 2020 p.40.)

Afunilando mais, trago Ribeiro, D. (1995), para falar da “origem” do sujeito amazônida, não dos povos originários e sim da miscigenação dos sujeitos. Este argumenta que “paralelamente a este processo de redução da população indígena, um novo grupo social estava sendo gerado na Amazônia: o caboclo, formado pela miscigenação de homens brancos e mulheres indígenas através de um processo secular.” Onde podemos ver claramente na Amazônia- Amapaense (Rodrigues, p. 23):

Estes caboclos, herdeiros do conhecimento indígena de como lidar com a floresta nativa, ocuparam uma área deixada pela população indígena precedente, que foi dizimada pela civilização. Entretanto, a similaridade mais marcante entre índios e caboclos reside no fato de ambos terem sido completamente ignorados pelo governo Brasileiro desde o período colonial. (Serra; Fernández, 2004, p. 110 *apud* Rodrigues p. 30).

Ainda com o intuito de buscar outros vieses para explicar essa celeuma que propus inicialmente, e problematizar. Reforço que o entendimento de que esse processo de construção de uma política pública na verdade não tem ou teve início agora, tampouco inicia com a entrada do Ministério da Educação (MEC) em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Fazendo esses sujeitos viver uma dubiedade:

“esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida que transfere ao Estado a tarefa da formação.” (Munarim, p. 16)

Porém, por mais que essas reivindicações de políticas afirmativas, não tenham iniciado recentemente, Antunes-Rocha, afirma que somente a pouco a Educação do Campo começa a ganhar corpo e voz, passando do imaterial ao material através de vários movimentos sociais que estão na “crista da onda”. Para a autora, a Educação do Campo “Constituiu-se atualmente como materialidade nas políticas públicas, nos movimentos sociais (...) secretarias municipais de educação. A produção desse conhecimento se expressa no crescente número de livros e artigos publicados” (Antunes-Rocha, 2012, p.21).

Nessa perspectiva, esses sujeitos subjugados percebem que lutar por seus lugares de direito através e por políticas públicas se faz urgente. Visto que através das mesmas se fazem sujeitos de direitos em seus espaços. Espaço este que foi por muito retirado e negado. Todavia perceberam que uma maneira de se afirmarem era justamente ocupar esses espaços, onde foram deixadas as margens da história intelectual e cultura. Assim, como se presencia nos métodos pedagógicos da atualidade, que domina e inferioriza o educando. Fazendo uma comparação seria a colonização através da educação.

1.2 A ciência que caminha com os Pés no chão.

Pela riqueza propositiva desta pesquisa uso autores como Zanella que, “procura conhecer além do fenômeno e resulta de uma investigação metódica e sistemática da realidade, buscando as causas dos fatos e as leis que os regem.” (2013, p. 15). Para essa investigação traremos uma pesquisa qualitativa, com abordagem dialética, por nos oferecerem subsídios que melhor corresponderam aos objetivos propostos. Assim, para iniciarmos nosso percurso

metodológico apresento uma explanação sobre o que vem ser metodologia e os limites do método qualitativo e dialético entre alguns autores, para assim nos apropriarmos de fatos históricos através dos tempos, no intuito de situar o projeto e fornecer algum subsídio teórico para quem o lê.

Para falar de metodologia traremos as contribuições de Maria M. de Oliveira, (2007), que traz um compilado de autores para caracterizar o que seria metodologia. Assim, Oliveira, (2007, p. 845), nos informa que "a metodologia é um conjunto de métodos utilizados dentro de um determinado setor de atividades". Explicando da seguinte forma essa passagem. "Pode-se dizer que a metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e que pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos."

O que nos leva a seguinte perspectiva, que em pesquisa não se deve utilizar apenas um método, uma vez que a metodologia de pesquisa necessita analisar, de diferentes formas, os dados da realidade (Oliveira, 2007). Ademais, seria viável a aplicação de diferentes métodos para se ler realidades, assim, como a utilização de variadas técnicas e instrumentos para a execução de pesquisas.

Entenda-se como metodologia de pesquisa um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos (Oliveira, 2007, p. 112).

Assim como, a pesquisadora Minayo (1994), onde distingue a metodologia como o caminho do pensamento e a prática a ser executada através da realidade. Nesse sentido, a autora nos diz que a metodologia ocupa um lugar central o âmago das teorias e “linkada” a elas. E cita Lênin (1965) "o método é a alma da teoria" (p. 148), fazendo “pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência” (p. 16). Podemos dizer que a teoria fornece o arcabouço conceitual e as bases para a compreensão de um fenômeno, enquanto a metodologia representa a estrutura e o conjunto de técnicas utilizadas para estudar, compreender ou aplicar essa teoria na prática. Elas estão profundamente interligadas e se complementam no processo de pesquisa ou aplicação de conhecimento. Mas nos adverte:

O endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis (Minayo, 1994, p. 16).

Essa citação aborda um ponto crucial na aplicação das técnicas: a necessidade de equilíbrio entre a rigidez excessiva e a negligência na sua utilização. O "endeusamento das técnicas", ao tratá-las como absolutas ou a única maneira correta de realizar um processo, pode

resultar em uma abordagem mecânica e sem criatividade, levando a respostas padronizadas e limitadas. Por outro lado, o "desprezo" pelas técnicas pode resultar em abordagens não sistemáticas ou falta de rigor, levando a conclusões superficiais, que podem ser ilusórias por não estarem fundamentadas em dados sólidos, ou a especulações vagas e sem embasamento. Encontrar um equilíbrio entre a aplicação rigorosa das técnicas e a flexibilidade para explorar novos caminhos ou abordagens criativas é essencial. Isso permite tanto a obtenção de resultados confiáveis e fundamentados quanto à abertura para insights inovadores e descobertas que podem transcender as limitações das abordagens convencionais.

Diante dessas ponderações, me aconchego na historicidade, para galgar fluxo na metodologia onde me debrucei sobre autores que contribuíram nos quesitos: discussão teórica sobre formação para a juventude, currículo e educação transformadora ou hegemônica, sujeitos do campo e suas lutas por uma educação que atenda às necessidades e realidades dos sujeitos outros que residem no campo, ampliando assim nosso leque de pesquisa historiográfica. Onde foi realizado o confrontado dessa base teórica com a pesquisa de campo. Através das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

1.3 Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e um breve estudo sistemático na literatura em teses e dissertações (2000-2024).

Logo, sob a guarita de alguns marcadores como: Amazônia; Amazôncias; Amazônia amapaense; SOME; educação do campo; sistema modular; alunos; educação; ensino. Onde foram geradas vinte e sete combinações com os mesmos. Farei uso da busca avançada, em teses, dissertações, artigos e periódicos (por entender que há poucas produções), especialmente nas bases do CAPES, SCIELO e RIUEPA. Essas buscas foram feitas no ano de 2023/2025

Tabela 1 – Definição dos descritores

DESCRITORES PARTICIPANTES		DESCRITORES VARIÁVEIS		DESCRITORES CONTEXTO
Amazônia	AND	Sistema Modular de ensino	AND	Ensino
OR		OR		OR
Amazôncias		SOME		Educação
Amazônia Amapaense		Educação do campo		Alunos

(Amazônia OR Amazôncias OR Amazônia amapaense) AND (sistema modular de ensino OR SOME OR do campo) AND (ensino) AND (educação) AND (alunos)

- 1) Amazônia and sistema modular de ensino and ensino.
- 2) Amazônia and sistema modular de ensino and educação
- 3) Amazônia and sistema modular de ensino and alunos
- 4) Amazônia and SOME AND ensino.
- 5) Amazônia and SOME AND educação
- 6) Amazônia and SOME AND alunos.
- 7) Amazôncias AND sistema modular de ensino AND ensino
- 8) Amazôncias AND sistema modular de ensino AND educação
- 9) Amazôncias AND sistema modular de ensino AND alunos
- 10) Amazôncias and SOME AND ensino
- 11) Amazôncias and SOME AND educação
- 12) Amazôncias and SOME AND alunos.
- 13) Amazônia amapaense AND sistema modular de ensino AND ensino
- 14) Amazônia amapaense AND sistema modular de ensino AND educação
- 15) Amazônia amapaense AND sistema modular de ensino AND alunos
- 16) Amazônia amapaense AND SOME AND ensino
- 17) Amazônia amapaense AND SOME AND educação
- 18) Amazônia amapaense AND SOME AND elunos
- 19) Amazônia AND Educação do campo AND Ensino
- 20) Amazônia AND Educação do campo AND educação
- 21) Amazônia AND Educação do campo AND alunos
- 22) Amazôncias AND Educação do campo AND Ensino
- 23) Amazôncias AND Educação do campo AND educação
- 24) Amazôncias AND Educação do campo AND alunos
- 25) Amazônia Amapaense AND Educação do campo AND Ensino
- 26) Amazônia Amapaense AND Educação do campo AND educação
- 27) Amazônia Amapaense AND Educação do campo AND alunos

Na base Scielo, através dos descritores acima mencionados, no dia 14/09/2023, localizei uma dissertação. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um

estudo da formação de psicólogos, pelos descritores, Amazônia and SOME AND ensino. Que tem como objetivo, analisar a formação de psicólogos frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia no que tange aos processos educativos. Não apresentando sintonia com a pesquisa proposta.

Tabela 2 - Com as buscas – Scielo - Português

DESCRITORES	NÚMERO INICIAL	NÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	SELECIONADOS	DUPPLICADOS	FINAL
Amazônia and sistema modular de ensino and ensino. Dia 25/08/2023 09/06/2025	30	30	0	1	0
Amazônia and sistema modular de ensino and educação Dia 25/08/2023 09/06/2025	20	20	0	0	0
Amazônia and sistema modular de ensino and alunos dia 14/09/2023 09/06/2025	0	0	0	0	0
Amazônia and SOME AND ensino 14/09/2023 09/06/2025	Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos	0	0	0	0

Amazônia and 0 SOME AND educação	0	0	0	0
14/09/2023 09/06/2025				
Amazônia and Não foram SOME AND encontrados alunos documentos 14/09/2023 para sua pesquisa				
09/06/2025				

No dia 18/09/2023, iniciei a pesquisa através da base da CAPES. Nessa busca encontro um total de cinco trabalhos. Quatro dissertações e uma tese. (Aqui ressalto que não verifiquei, se todos os trabalhos estão na linha de culturas. Caso haja algum em política. Entendo que o mesmo não será usado). Outra busca foi feita com os mesmos descritores no dia 09/06/2025, nessa mesma plataforma. O que chama atenção que o mesmo sistema usado na primeira vez, não forneceu os mesmos parâmetros. Onde a mesma só apresentou artigos. Quatro artigos com relevância para o tema e marcadores apresentados. Essa mesma observação se estende a plataforma RIUFPA.

A primeira dissertação foi de Viviane Silva Pereira. Sobre “O Sistema De Organização Modular De Ensino: Um Estudo Sobre As Interfaces Entre A Cultura Vivida E O Cotidiano Escolar Em Vila Cristal – Viseu/Pa”, defendido no dia 16/02/2020 na área de educação, na Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará, onde sinaliza, com a ideia basilar, discutir a realidade da educação formal modular na Amazônia pela perspectiva do cotidiano escolar de Vila Cristal no município de Viseu-Pa. O objeto de estudo em curso trata-se da educação escolar que se projeta substancialmente por intermédio das versões que se transmutam em interfaces com a cultura das estudantes do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) naquela/vivida dos comunidades. Tem-se por objetivo principal compreender, nas interfaces dos substratos do cotidiano, em especial o escolar, de Vila Cristal de que forma têm sido constituídas as das estudantes que/composições entre a educação escolar no SOME e a cultura vivida dos fazem parte desse sistema de ensino. Sendo o desdobramento do geral temos os específicos: Depreender conexões entre a cultura vivida e o cotidiano escolar que se tecem na Vila Cristal, por meio sua etnografia; Discutir em que matizes a cultura vivida se faz presente no espaço formal escolar do SOME; Analisar para onde confluem as ações e expressões dos estudantes do SOME nos meandros, entre o formato vivido, tomando por base o todo

escolar que compõe o Sistema Modular em Vila Cristal. A mesma usa abordagem metodológica em dimensões qualitativas. Foram interlocutores da pesquisa os próprios sujeitos estudantes e uma egressa. A técnica de coleta de dados utilizada constitui-se em uma compilação entre a observação participante e entrevistas semiestruturadas do tipo aberta ou em profundidade. Os dados coletados foram refinados, analisados e interpretados com base no método fenomenológico. Os registros foram realizados através de diários de campo, gravações e fotografias.

A segunda dissertação pesquisa é de Souza (2018). Com o título, *Introdução à Química para o Sistema Modular de Ensino (Some) na Região Marajoara*, defendida em 13/12/2018 no Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará. Dissertando sobre a possibilidade de utilização de estratégias de ensino com abordagem eminentemente construtivista para ensinar conceitos básicos de química em turmas do Ensino Médio do Sistema Modular de Ensino – SOME na região ribeirinha do Marajó e, após a analisar os resultados de algumas intervenções didáticas propostas a partir dessas ideias, apresentar um produto didático com tais sugestões didáticas.

Benedito Nunes Sacramento. Oficializou seu trabalho com o seguinte título: Política De Ensino Médio Modular No Pará: Princípios, Diretrizes E Práticas Formativas Para Juventude Do Campo Na Amazônia, defendeu sua dissertação em, 25/06/2018 pelo Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA, na Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará, Cametá, Campus Cametá-UFPa, e nos traz, a pesquisa, como seguinte objetivo analisar o ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo, no contexto de Cametá, para problematizar a concepção de formação proposta pelo Estado, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo.

Kariny De Cassia Ramos Da Silva. Com sua dissertação, Integração e Fragmentação Dos Processos Formativos Na Conjuntura De Implantação Do Sistema Modular De Ensino Médio Em Um Contexto Amazônico. Defendida em 29/05/2018. O seu mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Aborda processos formativos da juventude no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) entre os anos de 1997 e 2007 com perspectivas de analisar os processos de integração e fragmentação de saberes.

E a Tese da professora, Débora Mate Mendes. Juventude E Educação Do Campo Na Amazônia: Representações Sociais Sobre O Some E As Implicações Em Seus Projetos De Vida, defendida no dia 26/02/2020 no Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade

Federal Do Pará. Onde o presente estudo se propõe articular a Teoria das Representações Sociais (TRS) ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a Juventude do Campo na Amazônia. Propondo o seguinte problema de investigação: quais as representações sociais dos Jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino (SOME) e as implicações no seu projeto de vida?

Sobre os artigos podemos citar: *Possibilidades para uma Educação Diversa e Inclusiva na Amazônia: uma experiência no sistema de organização modular de ensino no estado do Pará.* De José Moisés de Oliveira Silva, Simone Lopes Silva. Que diz respeito a pensar a educação para além das instituições de ensino é necessário vislumbrar as distintas realidades, os saberes locais e suas aplicações. É um estudo que investigou como se dá a relação entre as etnociências, dentro do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), no âmbito da 11ª Unidade Regional de Ensino (URE) da Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC/PA) na Amazônia Oriental, em diálogo com os conteúdos programáticos do Ensino Médio da educação escolar, e a diversidade indígena, quilombola, ribeirinha, extrativista e da agricultura familiar.

O Segundo com o título, *What remains, reveals and SOME (in) the modular high school in the Field in the Pará Amazon.* De João Paulo da Conceição Alves e Rosilene Ferreira de Almeida, no ano de 2024. Que versa sobre: uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) na Universidade Federal do Pará no ano de 2021, onde foi feita uma abordagem sobre as práticas pedagógicas dos docentes do SOME em uma localidade ribeirinha no município de Cametá no estado do Pará. Para a elaboração deste artigo nosso objetivo foi apresentar uma análise realizada sobre o ensino médio na Amazônia, em particular o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto dos jovens estudantes ribeirinhos paraenses.

O artigo intitulado *Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações* de Luciandro Tássio Ribeiro de Souza e Tânia Suely Azevedo Brasileiro do ano de 2024. Não obtive informações no CAPES. Mostrava o título, mas não o contexto do trabalho. Provavelmente trabalho “acesso fechado”.

O último artigo chama atenção, pelo fato do mesmo ter “fugido” em sua criação do território nortista. Sendo produzido em 2019 na Universidade Estadual De Campinas. Com autoria de Mariana Neves Cruz Mello. Onde é resultado da disciplina Geografia da Amazônia e seu Ensino, ofertado em Sistema Modular de Ensino pela Universidade do Estado do Pará. Onde durante a disciplina ofertada em municípios do interior do Estado do Para, verificou-se a

possibilidade de vincular os conteúdos da disciplina ao cotidiano dos discentes como estratégias de descolonização na educação, resultando em narrativas geográficas vinculadas a mitos, lendas e “causos” locais, relacionadas a conteúdos curriculares específicos. A aprendizagem partiu da categoria geográfica Lugar para então se estender aos conteúdos de Geografia propostos, primeiramente para as séries iniciais, se expandindo para a toda a educação básica.

Como ponto de contraste, chamo atenção para o fato, deste breve levantamento ter ocorrido em anos diferentes. 2023 e 2025. Nesse lapso temporal, usando os mesmos marcadores, nas mesmas plataformas, percebi que o número de obras em determinadas buscas diminuiu ou desapareceu, como podemos apreciar a cima. E o mais importante, apenas artigos foram produzidos no ano de 2024. Sendo que um deles é justamente sobre o estado da arte, por assim dizer.

Tabela 3 – Buscas – CAPES - português

DESCRITORES	NÚMERO INICIAL	NÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	SELECIONADOS	DUPLICADOS ENTRE CONECTORES OU NOMES REPETIDOS?	FINAL
Amazônia and sistema modular de ensino and ensino. 18/09/2023 09/06/2025	Nenhum registro encontrado, para o termo buscado. 5 (artigos)	2019/2023 2019/2025	0 3	0 0	0 3
Amazônia and sistema modular de ensino and educação 18/09/2023 09/06/2025	IDEIM 5 (artigos)	2019/2023 2019/2025	0 01	0 4	0 1
Amazônia and sistema modular de ensino and alunos 18/09/2023 09/06/2025	Nenhum registro encontrado, para o termo buscado Idem	2019/2023 2019/2025	0 0	0 0	0 0

Amazônia and SOME AND ensino.	153	152	1	0	1
18/09/2023	14	14	0	2	0
09/06/2025					
Amazônia and SOME AND educação	188	187	1	5 / 0	1
18/09/2023	64	62	0	2	0
09/06/2025					
Amazônia and SOME AND alunos	65	0	0	5/0	0
18/09/2023	3	2	0	2	0
09/06/2025					
Amazôncias AND sistema modular de ensino AND ensino	35	31	4	0	4
18/09/2023	Nenhum registro encontrado,	0	0	0	0
09/06/2025	para o termo buscado				
Amazôncias AND sistema modular de ensino AND educação	31	31	0	4/0	0
18/09/2023	Nenhum registro encontrado,				
09/06/2025	para o termo buscado				

Amazôncias and SOME AND educação	188 (ATE A ABA 6) Nenhum registro encontrado, para o termo buscado	7
--	---	---

Tabela 4 – Teses, dissertações e artigos (CAPES)

Data do Documento	Título	Autores	Tipos
16/02/2020	O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE A CULTURA VIVIDA E O COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL – VISEU/PA'	PEREIRA, VIVIANE SILVA	Dissertação/ UFPA
26/02/2020	JUVENTUDE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SOME E AS IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA'	MENDES, DEBORA MATE	Tese /UFPA
13/12/2018	INTRODUÇÃO À QUÍMICA PARA O SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) NA REGIÃO MARAJOARA'	SOUZA, VITAL JUNIOR DE OLIVEIRA	Dissertação /UFPA
25/06/2018	POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO MODULAR NO PARÁ: PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS FORMATIVAS PARA JUVENTUDE DO CAMPO NA AMAZÔNIA	SACRAMENTO, BENEDITO NUNES	Dissertação /UFPA-Campus Cametá
29/05/2018	INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA CONJUNTURA DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO MÉDIO EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO	SILVA, KARINY DE CASSIA RAMOS DA	Dissertação /UFPA

2024	POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DIVERSA E INCLUSIVA NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO PARÁ	José Moisés De Oliveira Silva, Simone Lopes Silva	Artigo /UFPA
2024	What remains, reveals and SOME (in) the modular high school in the Field in the Pará Amazon	João Paulo da Conceição Alves, Rosilene Ferreira de Almeida	Artigo /UFPA
2024	Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações	Luciandro Tássio Ribeiro de Souza, Tâmia Suely Azevedo Brasileiro	Artigo /UFPA
2019	MITOS, LENDAS E “CAUSOS” COMO INSTRUMENTOS DA DESCOLONIZAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA PARAENSE	Mariana Neves Cruz Mello	Artigo / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Na plataforma RIUFPA, se projetou a pesquisa nos dias 14 e 15 de setembro de 2023. Nesta plataforma, encontro dificuldade em particular, visto que a mesma encontrasse periodicamente fora do ar. E o acesso muita das vezes só se dá por *Wifí*. Não sendo possível o acesso por dados móveis. Porém, nesses dias obtive um total parcial de duas dissertações e três artigos.

Tabela 5 - RIUFPA – (Teses/Dissertações/Artigos)

DESCRITORES	NÚMERO INICIAL	NÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	SELECIONADOS	DUPPLICADOS	FINAL
Data Pesquisada					
Amazônia and sistema modular de ensino and ensino	271	269	2	0	2
14/09/2023 09/06/2025					
Amazônia and sistema modular	254	254	0	0	0

de ensino and educação					
14/09/2023					
09/06/2025					
Amazônia and sistema modular de ensino and alunos	228	228	0	2	0
15/09/2023					
09/06/2025					
Amazônia and SOME AND ensino	937	935	2	2	2
15/09/2023					
09/06/2025					

Data do Documento	Título	Autores	Tipo
Jul-2018	O Sistema de Organização Modular de Ensino: saberes sociais, processos formativos e as implicações das metamorfoses do mundo do trabalho, na perspectiva de jovens estudantes trabalhadores	PANTOJA, Airton Pereira; WANZELER, Adelmo Viana; SANTOS, Denise dos Santos	<u>Artigo de Evento</u>
Jul-2018	Reflexões sobre o mundo do trabalho e suas implicações no Sistema Modular de Ensino no município de Cametá, baixo Tocantins	WANZELER, Adelmo Viana; PANTOJA, Airton Pereira; SANTOS, Denise dos Santos; RODRIGUES, Doriedson do Socorro	<u>Artigo de Evento</u>
14-Mar-2016	No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? : O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará	RODRIGUES, João Marcelino Pantoja	<u>Dissertação</u>
31-Ago-2015	O SOME na comunidade de tartarugeiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado	SILVA, Enely Tavares da	<u>Dissertação</u>

Sobre as dissertações vemos a análise, a partir das percepções de egressos do ensino médio, contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves – Pará, perante as

necessidades e expectativas dessa população jovem. Produzida por João Marcelino Pantoja Rodrigues. No Espelho Do Rio O Que Reflete E O Que “Some”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará, 2016.

Além de Enely Tavares da Silva. O SOME na comunidade de tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado. 2015. Dissertação - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. A presente dissertação analisa processos atuais de implementação do ensino médio na comunidade Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, região do Marajó, estado do Pará, o qual vem sendo implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

A partir deste breve levantamento, observa-se que o tema é inédito no âmbito acadêmico amapaense e pouco explorado na região paraense. Trata-se de uma questão de grande relevância, pois contribui para a construção acadêmica voltada às perspectivas de vida, trabalho, território e permanência, articuladas ao currículo escolar desses sujeitos e, consequentemente, ao contexto social e político em que estão inseridos.

Os trabalhos analisados não contemplam esse conjunto de categorias de forma integrada. Dessa maneira, esta pesquisa amplia e se diferencia ao propor uma abordagem que considera tais dimensões em sua totalidade

Nessa perspectiva, buscando conhecer melhor como ocorre à educação no/do/para o campo pelo sistema modular no contexto amapaense. Assunto esse que até mesmo entre os mais experientes docentes do SOME, causa agitação. Pois, a educação do SOME é do ou no campo? E para que e quem? Molina (2015, p. 149) nos diz: “que a educação do campo não pode ser compreendida em separado dos conflitos do campo. Destaca que a escola e os sujeitos sociais devem ser aliados para existirem e terem permanência no território que estão.”

1.3.1 Categorias Metodológicas do estudo.

O processo descrito destaca a importância da leitura aprofundada dos autores para criar um quadro teórico sólido que define as categorias teóricas. Essas categorias, por sua vez, orientam a escolha dos instrumentos de pesquisa utilizados no campo, gerando as categorias empíricas e permitindo a organização de todas as informações coletadas por meio das unidades de análise.

Após a categorização dos dados, começa a análise dos dados coletados. Essa análise é embasada na teoria estabelecida no marco teórico do objeto de estudo. Onde se faz conexões entre as diferentes ideias e conceitos para análise. Relacionando teorias e práticas. O

procedimento foi realizado por blocos das unidades de análise, sempre tendo como base a teoria subjacente. Durante esse processo, o pesquisador conduziu sua análise, citando trechos de autores que sustentaram teoricamente a pesquisa. “Quando se reporta a um determinado autor (a) já trabalhado na fundamentação teórica deve, então, fazê-lo ser de forma rápida, apenas para dar maior sustentação ao processo de análise” (Oliveira, 2007, p. 104)

Compreender que não é essencial reconstruir a base teórica ao analisar os dados. Neste estágio, o pesquisador se buscou construir a própria teoria. Ressalto, que no processo de análise foi feito referências a autores previamente abordado na fundamentação teórica, de maneira concisa, apenas como reforço a análise em andamento.

Dando ênfase no método, que usamos para descoberta das determinações, certezas, incertezas através da realidade que pesquisava – essa descoberta é o resultado de um estudo crítico das teorias existentes. A descoberta do que se chamou de determinações somente pode ser, pois, o resultado não é o início do procedimento.

1.3.2 Os instrumentos e sujeitos da pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa foi utilizada como instrumento a técnica de coleta de dados primário, através da entrevista semiestruturada, no intuito de coletar informações dos sujeitos da pesquisa, a fim de responder os pressupostos levantados. Em seguida, foram analisadas comunicações, verbais e não verbais o que foi dito ou observado no campo. Assim, se compreendeu significados subjacentes no discurso. Logo, foi transformado dados qualitativos em informações significativas. A entrevista semiestruturada se justificou, pois o entrevistador conheceu previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formulou alguns pontos a tratar na entrevista, Zanella (2013), como técnica principal de coleta de dados.

O acesso às fontes orais foi por meio de narrativas construídas com a participação de discentes regulamente matriculados no ensino médio no ano 2025 na Escola Estadual Maria Mendes Simões, frequentando SOME. Concluída a coleta e análise dos materiais pesquisados, iniciei o tratamento, análise e interpretação dos dados codificados. Realizando inferências a partir de categorias definidas, interpretando os resultados e elaborando as devidas conclusões.

Segundo informações SEED- AP havia 56 discentes na Escola Estadual Maria Mendes Simões, devidamente ligados no SOME no ano de 2025, sendo 14 alunos no terceiro ano, destaco que o foco da pesquisa foram os alunos do referido ano. Pretendo dialogar com todos os que se dispuserem a participar da pesquisa, antes foi solicitado que os responsáveis assinem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Maria Mendes Simões, situada na comunidade Água Branca do Cajari, no município de Laranjal do Jari, região do Alto Cajari, estado do Amapá. Localizada às margens da rodovia BR-156, que conecta o município à capital, Macapá, a escola desempenha papel fundamental na oferta de educação básica para estudantes da comunidade oriundos de localidades adjacentes, abrangendo tanto áreas ribeirinhas quanto de cerrado. Sua atuação é marcada pela diversidade geográfica e sociocultural dos alunos, refletindo os desafios e potencialidades da educação em territórios da Amazônia Amapaense.

Figura 6 - Amanhecer na Floresta - Imagem frontal da Escola Estadual Maria Mendes Simões, início de uma manhã repleta de neblina



Fonte: Acervo do autor, 2025

A imagem acima retrata a fachada da Escola Estadual Maria Mendes Simões durante o início da manhã, envolta por uma neblina suave que se espalha pela floresta. O cenário transmite a atmosfera singular da região o dia começa lentamente, revelando aos poucos a estrutura escolar que se ergue como símbolo de resistência e esperança educativa em meio à natureza.

Nesta segunda imagem, observa-se a escola em toda sua extensão, capturada também no início da manhã. A neblina que paira sobre a comunidade reforça a sensação de isolamento geográfico, ao mesmo tempo em que evidencia a presença da educação como elemento estruturante da vida local. A arquitetura horizontal da escola, cercada por vegetação nativa, revela o esforço contínuo de adaptação às condições ambientais e sociais da região.

Figura 7 - Educação no topo da Floresta. Vista panorâmica da Escola Estadual Maria Mendes Simões



Fonte: Acervo do autor, 2025

2. UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE O CURRÍCULO: O UNIVERSAL E O LOCAL ATRAVÉS DA AMAZÔNIA AMAPARENSE

Para falarmos de epistemologia curricular, devemos nos voltar para a questão teórica, segundo alguns autores, como Furtado (2021), Nogueira (2019), entre outros. Buscando o entendimento sobre questões, como se criou tal teoria? Distingue-se de outras teorias educacionais? Assim como se dá o processo de criação da mesma? Nessa perspectiva, primeiramente se levanta a questão do que seria a própria noção de teoria, como é apresentado a seguir. Fazendo uma relação entre o teórico e o “real” onde um seria a representação ou reflexo daquilo que se propunha. A princípio criado de dentro para fora, se entende sistematicamente que o currículo sempre será a representação da teórica.

Em seguida lançar olhar sobre a Amazônia amapaense. analisando, sobre o modo que vem se operando o currículo. Mais especificamente o currículo praticado dentro do SOME- AP. Debatendo questões de poder, (mono) cultura, economia, diversidade e o currículo em si, desde sua visão epistemológica, currículo do campo e do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). Entrelaçamos nesta perspectiva, as lutas de classe desses sujeitos, através do estudo curricular Somista.

Nesta subseção busca-se apresentar, assim como analisar a epistemologia do currículo, perpassando por teorias e correntes filosófica. Para tanto, entramos no campo do currículo do campo, onde apresento de forma mais ampla conceituados autores que tratam do devido assunto. Neste ponto de maneira mais geral, para posteriormente lançar olhar sobre a Amazônia amapaense, analisando, como o currículo vem sendo instituído por meio de diretrizes

operacionais definidas pela BNCC, em articulação com o sistema de avaliação em larga escala, em especial no SOME- AP.

Entrelaçamos nesta perspectiva, as lutas de classe desses sujeitos coletivos e oprimidos em busca de uma sociedade mais justa. Buscando o reconhecimento, como citei, não apenas pela diversidade ou por serem diferentes. Trazendo contraposições no decorrer da sessão do posicionamento político contraposto a padronização e dominação. Que não se deu, dá ou dará apenas pela imposição curricular. Mas através dele.

Apesar do mesmo se encontrar numa atmosfera permeada pela quietude dos campos. O campo tem e vê o currículo como território de lutas históricas. Onde anseia o reconhecimento da riqueza de conhecimentos e saberes que atualmente permanece sutilmente soterrada sob as camadas do currículo escolar convencional, padronizado e urbano centrífuga. É nesse mundo de saberes esquecidos que mergulhamos para desvendar as tramas profundas da epistemologia e do currículo na Educação do Campo. Os campos são palcos de narrativas antigas, guardiões de saberes transmitidos oralmente e enraizados na cultura e na história desses lugares. No entanto, o currículo educacional atual, mais do que nunca, relega esses tesouros ao silêncio, obscurecendo saberes essenciais e vitais para a identidade das comunidades rurais, mantendo um foco no padronismos e serialismo, o que não reconhece plenamente a diversidade de saberes presentes no campo ou um currículo criado para o campo e melhor pelo campo.

Figueiredo *et al* (2022), observam que a reestruturação da educação Brasileira, falando de um todo, voltada para o currículo básico e de formação, vem sendo paulatinamente remontado para atender os interesses do capital, onde se busca moldar estas reformas através de orientações de classes hegemônicas guiadas por organismos internacionais. Isso resulta na exclusão de conhecimentos cruciais para a identidade cultural das comunidades.

Nesta subseção, abriremos um leque sobre a epistemologia, à filosofia do saber, como uma chave para compreender o valor e a diversidade dos conhecimentos. A epistemologia desempenhará um papel crucial nesse contexto, concentrando-se nos princípios fundamentais do conhecimento humano. Acredito que ao introduzir no currículo saberes construído com e pelos sujeitos do campo, é possível promover a inclusão de uma ampla gama de saberes, enriquecendo significativamente o ambiente educacional. Exploramos sua influência no currículo educacional, desvendando os meandros que limitam ou ampliam a inclusão desses saberes nas práticas pedagógicas. Propomos descortinar os segredos guardados pela Educação do Campo, tendo em mente que a incorporação dos saberes locais no currículo escolar é essencial para uma educação mais inclusiva e pertinente.

Dessa forma, valorizar e reconhecer os conhecimentos enraizados na cultura e na experiência dos estudantes rurais promove um aprendizado significativo e reforça a identidade cultural. Nessa perspectiva, a criação de um currículo integrativo requer uma abordagem interdisciplinar que abrace tanto os saberes acadêmicos quanto os tradicionais. Isso não apenas fortalece o conhecimento dos estudantes, mas também os empodera, reconhecendo a relevância das suas experiências no processo educativo. Os desafios pedagógicos na Educação do Campo incluem a resistência a um processo de negação de direitos e a falta de recursos específicos para a integração de saberes. Superar esses obstáculos demanda investimento em capacitação docente e adaptação curricular.

A reflexão sobre os saberes silenciados pelo currículo na Educação do Campo é crucial para avançar em direção a uma educação mais inclusiva, relevante e baseada nas experiências das comunidades rurais. Valorizar e integrar esses conhecimentos não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a identidade cultural e promove um aprendizado significativo e impactante. Integrar saberes na Educação do Campo é um passo essencial para um sistema educacional mais holístico e inclusivo. Valorizar a epistemologia e os saberes locais é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem significativo e relevante para os estudantes rurais.

Assim, a cada página desvendaremos as camadas dos saberes silenciados, ampliando horizontes e explorando o potencial transformador da inclusão e valorização desses conhecimentos. Com olhos curiosos e mentes abertas, mergulhemos nesta jornada para desvendar os mistérios e encantos dos saberes esquecidos pelo currículo na Educação do Campo. Assim, iniciaremos com uma apresentação sobre a epistemologia que permeia o currículo. Através de algumas obras, como Tomaz Tadeu da Silva em seu livro Documentos de Identidade, (1999), através desse livro vamos encontrando a colaboração consistente, com objetivo de elaborar uma fundamentação epistemológica, na busca de reflexão-ação; Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, (1995) servindo como fonte o quarto texto de Sacristán; O Currículo, uma reflexão sobre a prática de J. Gimeno Sacristán, (2000), onde serviu como base o capítulo quatro, “O currículo como confluência de Práticas. Camargo, et al, 2022.

Discutindo a diversidade sociocultural nas múltiplas Amazônia e suas inter-relações com o currículo e a formação de professores, em sua pluralidade socioambiental. Figueirêdo *et al* (2022), onde pauta as lutas educacionais, o currículo e o direito à diversidade nas Amazônias como enfrentamento ao receituário de fragmentação, hierarquização e padronização implementado pela BNCC; Nogueira, (2019), O Currículo no Centro da Luta, tem como tema

central o estudo dos pressupostos teóricos de Michael Apple sobre o currículo como um campo de luta. Apple, (2002) em Currículo, Cultura E Sociedade; Cordeiro, (2024), As competências da cultura: a interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular. Debate como a diversidade cultural é abordada na Base Nacional Comum Curricular. Assim como outros que vem agregar esta construção.

2.1 AS TEORIAS E CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS DO CURRÍCULO.

Buscando aporte teórico sobre o tema a ser dissertado. Buscamos inicialmente aporte na obra de Silva (1999), onde oferece uma colaboração significativa ao objetivo de elaborar uma fundamentação epistemológica necessária como base para a reflexão e ação do educador crítico. O mesmo reconhece a importância de uma base teórica sólida para orientar a prática pedagógica e a análise crítica do currículo. Adotando uma abordagem que divide seu trabalho em textos breves, proporcionando um mapeamento das principais contribuições de diferentes autores e movimentos intelectuais. Isso ajuda a compor uma base teórica sólida para refletir sobre o lugar do currículo no processo de produção e reprodução social. Ao fazer referência a autores específicos e movimentos intelectuais, Silva busca oferecer uma análise abrangente e contextualizada do currículo, destacando sua importância na construção e na reprodução de relações sociais e de poder. Essa abordagem permite uma reflexão mais profunda sobre os desafios e as possibilidades da prática educativa crítica.

Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade é, a teoria isto de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (Silva, 1999, p. 11).

Neste trecho, o autor aborda a questão da “teoria” como sendo o estudo do currículo. No entanto, ele enfatiza que o currículo é apenas um “objeto” que antecede a teoria, que só entra em cena para descobri-lo, descrevê-lo e torná-lo. Além disso, podemos observar uma renúncia por parte do autor em relação à objetividade – ele está inclinado a apresentar a questão do currículo não a partir de uma noção teórica comprometida com um conceito de verdade, mas sim de uma perspectiva epistemológica de discurso comprometido com uma forma específica de definição. Isso resulta em uma concepção particular de currículo.

Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção (Silva, 1999 p. 12).

Vorraber (2001), nos mostra outra concepção, onde o currículo, a educação tem se ocupado em contar um amplo e variado número de “verdades e “realidade”. E quem controla a narrativa sobre o outro definindo sua constituição, funcionamento e atributos detém o poder da representação. Ou seja, essa pessoa estabelece o que é ou não considerado “realidade.” Isso desfaz a ideia comum de que representação é apenas uma correspondência direta com uma “realidade verdadeira”.

Retornando para a ideia de Silva, a fim de perceber o que o autor implicitamente advoga para o leitor/pesquisador, que também o seu texto deve ser tomado por um modo particular de representar – valorizar – buscar, as construções teóricas que destaca como centrais sobre reflexão curricular.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (Silva, 1999, p. 14, 15).

Assim, intrinsecamente temos a ideia de atuarmos como coautores, reformulando através da leitura, as conexões os entrelaçamentos- contraposições e transformações, que os conceitos de cada teorias produzem de si. Através da leitura de Silva verificamos que, no cerne das teorias do currículo reside uma questão crucial: a identidade e a subjetividade. Conte e Ribeiro, (2017, p. 853), argumentar que “não se deve esquecer, ademais, que a educação não é somente humanização e subjetivação: é também socialização. Portanto, ato de ensino-aprendizagem depende. Igualmente, das estruturas e das relações sociais”.

Zotti (2004, p. 229) defende que:

O educador, então, não se pode limitar a desenvolver o que diversos agentes decidem, mas deve estar atento aos diversos contextos em que são gestadas as propostas curriculares, pois esse é o instrumento de intervenção e defesa de propostas coerentes com uma educação e uma sociedade mais condizentes com os desejos da maioria da população.

Nessa vertente, segundo o autor supracitado, ao pensar currículo, é necessário, pensar nos conflitos de interesses implícitos que estão nesse objeto, e no arcabouço de dominação que vem a reboque. Onde, deve-se analisar sobre uma perspectiva sócio-histórica, e que se aproxime de uma organização social.

Se explorarmos a etimologia da palavra “currículo”, derivada do latim “curriculum”, que significa “pista de corrida, ato de correr, atalho, corte” (Lima, 2012, p. 24), podemos compreender que ao longo dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos transformar

naquilo que somos. E assim como numa pista ganha quem melhor se adaptar ao percurso ou estiver melhor preparado. Uso uma metáfora, que se analisarmos se entrelaça com o “corre” do presente. Onde cada um corre em sua raia, de forma isolada. (e pasmem se outro competidor adentrar em outro espaço será desclassificado, isso para corridas curtas. Então estamos em uma corrida longa ou curta?). Outra analogia, que cito vem de Lima (2012), que compara o currículo ao caminho feito por um barco no rio, passando por vários obstáculos, envolvendo condições físicas, emocionais ou outras. Sendo o barco confiável, sem apresentar rachaduras. Assim, como seu condutor, que apesar de não saber como foi construído o barco, deve ter a expertise da navegação, à natureza, direção, história, crenças, trajetórias, caminhos, entre outras para conduzi-lo. Quanto ao caminho a mesma ressalta que não sabemos se chegaremos ao fim, mas que devemos constantemente questioná-lo e reavaliá-lo.

Currículo é transformação, não apenas no que se refere a mudar o sentido, de ir por outro caminho, mas de buscar novas alternativas, novas soluções, novas conquistas. O currículo consiste em transformar o impreciso em conhecido, e tal fato envolve um ensino e uma aprendizagem (Lima, 2012, p. 25)

Mas como empregar essa analogia para o currículo escolar? E mais: Qual ensino? Como se dará essa aprendizagem? Saindo do modo subjuntivo, quando discutimos o currículo, tendemos a focar apenas no conhecimento, esquecendo que o conhecimento que constitui o currículo está intrinsecamente, centralmente e vitalmente envolvido na construção da nossa identidade e subjetividade. E o mesmo, ligado ao processo de ensinar. Posto isso, o termo currículo vem passando por várias definições ao longo da história educacional. E após alguns pensadores se prontificarem ao estudo do tema mais a fundo, o currículo vai tomando outra proporção, onde não inclui apenas conhecimento escolar, mas experiências e aprendizados. O currículo deste modo passa a envolver, desenvolver e aprimorar o conhecimento do sujeito.

Conte e Ribeiro, (2017, p. 854) usam o conceito de Freire (1987) para reforçar a ideia que o ato de ensinar e aprender não são ações isoladas. Assim, como o ato de aprender se faz em correlação com o mundo, através de experiências e sujeitos envolvidos no processo, o currículo é a nossa carta de apresentação, um retrato da nossa trajetória e das experiências que moldaram quem somos. É por meio dele que contamos nossa história profissional e mostramos o que podemos oferecer ao mundo, a materialização do somos. Logo, jamais neutro e solto. Aqui pedimos auxílio para Arroyo (*apud* Hage *et al*, 2020, p 151), por entender que há uma paridade nas ideias

O currículo está envolvido na produção das identidades sociais e na construção do que somos como sujeitos e nos processos de regulação das condutas humanas. Isso explica o motivo pelo qual currículo, especialmente voltado à educação de massas, é o território mais cercado, mais normatizado, mais politizado, ressignificado e o mais disputado entre as forças sociais.

Então através de marcadores da renovação da teoria educacional curricular nota-se uma bifurcação através do pensamento de Silva (1999), que posteriormente se nota em toda uma estrutura proposta. Levando-nos a perceber um tensionamento entre teorias tradicionais e críticas

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (...) forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê? Mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro! As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 1999, p. 16).

E novamente retorno a Hage *et al.*, (2020, p. 151), quando cita Silva, 1995 “Há uma intima relação entre conhecimento, poder e a produção das identidades sociais e culturais”. Neste molde percebemos diversos pesquisadores, na mesma toada. Em dizer que o campo do currículo é demarcador como espaço de poder, ou seja, de luta por uma hegemonia entorno de projetos de educação em variadas áreas. Que acabam afetando a cultura, território, identidade, etc. Hage (2020) cita que as produções curriculares hegemônicas têm se apresentado como território hostil às culturas dos povos.

Fazendo um contraponto das ideias críticas, Silva (1999) e Moreira e Silva(2002). O primeiro trás o autor Bobbitt, citando *The curriculum*, onde o mesmo escreve em um momento da história da educação estadunidense em que diversas forças econômicas, políticas e culturais procuravam formatar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. Poderíamos acrescentar que no cenário em que distintas forças econômicas, políticas e culturais se empenhavam em modelar os propósitos e configurações da educação em larga escala, alinhados às suas próprias e singulares perspectivas. Ou melhor, na passagem de uma sociedade baseada no saber artesanal e familiar para a produção industrial, é que surge a base para o início do estudo sobre currículo e eminente mudança no ensino. Bobbitt propunha que a escola funcionasse como qualquer outra empresa, podendo assim, mensurar a capacidade de aprendizado – usando métodos como ferramentas. Sua palavra-chave era “eficiência”.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de

mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia (Silva, 1999, P, 23).

Ainda de acordo com o autor supracitado. O mesmo defendia o currículo simplesmente como uma mecânica, onde a educação seria como o espelho de uma fábrica de aço, um processo contínuo de moldagem. Esse processo se deu em parte por:

Uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida. Cooperação e especialização [...] A industrialização e a urbanização da sociedade. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados (Moreira; Silva 2002, p. 10).

Nessa perspectiva, percebe-se que o currículo se expande para além da educação fabril, para uma dominação cultural, social, territorial e econômica. Então como se vê a seguir, os usos do currículo, mudam de acordo com o tempo que está presente e o senhor a quem serve. Podendo ser percebidos desde as primeiras tendências propostas de currículo.

Duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento, do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. (*Ibid* 2002, p.11).

O discurso crítico que permeou os países estadunidenses foi mudando a partir da década de 1970, com abordagens de cunho sociológico, que começaram a se desenvolver.

Desencadeia-se um movimento de reconceptualização do campo, no qual especialistas se unem em torno: da rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. É no interior desse movimento que se encontram as raízes da teoria crítica de currículo americana (Moreira, 2001, p. 20).

E segundo a autora, essa concepção histórica crítica se divide em três partes. Neste ensaio nos ateremos à segunda parte por trazer atitudes de resistência, bem como evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no ambiente escolar, bem como ressaltar a importância da ação humana na produção e reprodução de práticas de significados sociais e culturais. Dando destaque aos atores sociais, ressaltando que o processo de reprodução não se

dá sem a participação ativa dos mesmos. E dentro dessa segunda parte histórica, mencionamos Apple (*apud* Moreira, 1989).

Além do foco na resistência, a teoria crítica de currículo expande seu quadro analítico, intensificando a preocupação com o papel do Estado na legitimação do capitalismo. Nesse sentido, afirma-se ser necessário um quadro mais acurado do que a escola faz na sociedade capitalista, ou seja, de como participa dos processos de acumulação, legitimação e produção, para que se possa compreender como os currículos funcionam e como são produzidos a partir de relações de poder, conflitos e alianças (Moreira, 2001, p. 22).

Apesar das ideias supracitadas mostrarem perspectivas com ideologias opostas e moldados a princípio nos países estadunidenses percebe-se que no Brasil essas concepções ideológicas também se fazem presente. Uma vez que o campo curricular Brasileiro se estruturou tendo como norte o campo curricular americano, especialmente nos governos militares, Lima, (2012). Segundo Moreira, (2001), “no Brasil os estudos críticos do currículo são também hegemônicos”, “em sintonia com o que acontece nos Estados Unidos pela presença de temáticas de raça e gênero”. Silva (1999) citando Apple lembra que nos moldes tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado e inquestionável, delimitando-se entre verdadeiro ou falso.

Por mais que os moldes desse conhecimento se estabeleça a partir de limites historicamente conhecidos e de tradições regras e princípios que estabelecem. Onde, “campos, pessoas, idéias, problemas, teorias e métodos possam e se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo” (Moreira, 2001, p 14).

No Brasil, é importante salientarmos que os métodos inovadores, promovidos pelas reformas da escola nova, não se concretizaram efetivamente, todavia podem ser considerados o princípio da organização curricular no país, pois segundo Lima (2012), já viam muito mais do que uma lista de conteúdos, já havia a preocupação com um ensino democrático. A análise feita até este momento demonstra que:

mesmo com as ideias inovadoras, o que predominava era a tendência não crítica, fato que começa a mudar na década de 1970, quando estudos de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser assinalam a escola como reproduutora e marginalizadora, em prol de uma classe dominante que detém o poder (Lima, 2012, p. 63)

Em análise, através de estudos desses autores e outros, se toma como marco, a análise do currículo e de suas teorias com criticidade e exercício de poder, para se contrapor aos privilégios dos ditos conhecimentos, idealização de cultura, identidade e a hegemonia. Nessa perspectiva, na década de 70 surge o movimento reconceptualista (O movimento foi a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, destacando-se entre os autores Short,

Apple, Giroux, entre outros). Se expandindo nas décadas seguintes, onde não buscava se moldar aos modelos tradicionais, e sim, moldando-se na reconceitualização do que é currículo, como funciona e pode funcionar. Nesse sentido, tanto Apple, Giroux e Paulo Freire, se mostram pioneiros na abordagem crítica, mostrando suas insatisfações com o modelo tradicional.

Para esta concepção o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante até então. Analisa como a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que [sic] detém o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, através da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos (Zoti, 2006, p. 1)

Adiante, na década de 1980, novas vertentes de se ver e entender o currículo foram empreendidas no país, seguindo a perspectiva curricular crítica. Tomaz Tadeu da Silva (1999), por seu turno, expunha as aprendizagens adquiridas e as incertezas de anos de desenvolvimento de uma teoria crítica do currículo. Seu objetivo principal era ponderar sobre a potencial contribuição do currículo para a formação de uma sociedade democrática. Com uma profundidade teórica, ele manifestava a inquietação em relação ao saber escolar e ressaltava a importância de levar em conta a cultura do estudante ao escolher os conteúdos.

Silva (1999) aprofunda as teorias críticas e descentra as ênfases das dinâmicas de classe e consolidar as importâncias dos processos de produção e subjetividade, particularmente vai estar expresso nas construções discursivas para elaboração de análises sociais, em transformação frente às teorias tradicionais, se opera pelo profundo questionamento quanto à naturalização dos conhecimentos que compõem o currículo e as estruturas educacionais deste. Então a partir de alguns autores, aqui supracitados, é que a análise curricular passa a ser entendido a luz de perspectivas do sujeito, educação e sociedade, principalmente as relações de poder presentes nas camadas sociais que estes estão inseridos.

Enquanto que se pensar as teorias tradicionais, com base nos princípios da administração, não é um modelo produtivo e sim uma análise teórica de organização de trabalho e administração. Contrapondo a essa ideia, segundo Basílio, (2006, p. 72), diz que ao contrário de Bobbitt, Antonio F. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) “tratam o currículo não apenas como uma questão técnica, mas também cultural e epistemológica”. No início do estudo sobre o currículo, sua finalidade era planejar e controlar de forma científica as atividades pedagógicas, buscando sua adequação às atividades industriais. Contudo, Moreira e Silva (2002) salientam que a escola tem um papel fundamental na transformação econômica, social e cultural, e que o currículo é um instrumento de controle social e cultural. O que segundo Lima, já pode ser percebido desde o período dos jesuítas.

É possível perceber que, desde a educação jesuítica, o currículo já era organizado mantendo um distanciamento entre a educação escolar e a vida prática do educando, desconsiderando qualquer conhecimento que ele poderia trazer para o contexto educacional. Destaca-se ainda o poder político do currículo, que impõe aos indivíduos escolares oportunidades e condições de atuação cidadã diferenciadas vigente. Esse modelo de ensino já caracterizava a segregação social como consequência dos interesses políticos, econômicos e religiosos, usando desenhos curriculares discriminados entre os indivíduos educados pelos jesuítas (Lima, 2012, p. 81 – 82).

Dessa forma, a escola assume a responsabilidade de inculcar valores e conhecimentos que são considerados essenciais para a sociedade. Nesse sentido, o currículo se torna um meio pelo qual são transmitidos os valores e conhecimentos necessários para a formação dos indivíduos, indo além do mero planejamento e controle das atividades pedagógicas. Apple (2002) destaca que esse processo deve ocorrer, apesar de nos períodos iniciais da tomada dos pensamentos críticos, a escola ser alvo de críticas. Silva (1999) afirmando que a mesma transmite e distribui o conhecimento produzido em algum lugar por aí. Moreira e Silva(2002), também tem suas opiniões sobre.

Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos Moreira, 1992^a, 1992^b *apud*, Moreira; Silva 2002, p. 10.

Em A crítica neomarxista de Michael Apple, em Silva, (1995). O mesmo destaca um pensamento de Apple. “Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia”. Mesmo assim, Apple, em seu pensamento salienta que as características das relações econômicas em uma sociedade capitalista afetam todas outras esferas sociais. A exemplo da educação, cultura, raça, gênero. Barreiro e Morgado (*in Oliveira 2002*, p. 96), afirmam que

O saber é mercadoria indispensável ao domínio produtivo, sendo o desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial do poder. Mediante a importância dada no saber, a escola não mede esforços para reforçar os conhecimentos valorizados pelo mercado mundial, assim como as múltiplas identidades que tais.

Uma abordagem estimuladora para repensar o currículo é fundamentá-lo nas teorias críticas e pós-críticas. Esse exercício metodológico nos amplia a visão entre os processos políticos, econômicos e culturais. Pois, assim podemos alargar essa rua e construir pontes entre questões que se repelem e se aproximam. “campo/ cidade, das terras e dos territórios, das culturas, identidades”, compreendendo que as lutas e construções curriculares também têm relação com poder. Para não ocorrer o que Sacristán, (2000, p 102), relata. “As técnicas pedagógicas ficam a cargo dos professores, enquanto que as decisões dos conteúdos de sua

prática eram responsabilidade administrativa”. Pois, segundo o mesmo (Sacristán, 2000, p.14) o currículo assume diferentes definições ocorrendo múltiplas interpretações e encargos de tarefas. Assim como,

O currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino – é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; [...].

E dessa definição observa-se que a atribuição curricular nada mais é do que burocrática, uma exigência e sequenciamento de conteúdo. Onde se esquece de levar em conta que o currículo é vivo, se transforma e se constrói, por isso deve ser analisado não com estático, se considerando as questões sociais, culturais políticas e ideológicas. Sendo essa condição crucial para compreender a prática escolar vigente, como tratar e usá-la. Assim, fazendo uma desconstrução do que nos foi herdado. “Isso seria condição indispensável para podermos entender a realidade e estabelecer um campo político curricular diferente para uma escola em época diferente”. (Sacristán, 2000, p 14).

Lima (2012), quando trata do currículo como formação escolar expõe que o mesmo é espinha dorsal do trabalho pedagógico, e que o corpo pedagógico deve pensar na importância dos processos de aquisição e / ou construção de conhecimentos, que devem definir os conteúdos necessários, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados nos sujeitos, assim como torná-lo na sua função socializadora. Que segundo a autora supracitada o mesmo deve exercer as funções necessárias para os educandos consigam embasamento suficiente para que viabilizem a sua movimentação em tempo, espaço e contexto. Todavia, acredito que falar de currículo e torná-lo a função socializadora, carece de estudo mais aprofundado uma vez que, necessita de uma visão crítica pedagógica e munir o educando para o mesmo ter consciência do seu papel como sujeito no presente, mas histórico, consciente da realidade do seu tempo e seu papel social.

Lima, (2012, p. 74), citando Moreira e Silva (2000) “afirmam que o currículo deixou de ser uma área voltada para técnicas e métodos. Orientado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, ele passou a ser considerado um mecanismo social e cultural”, nessa perspectiva o currículo passa a ser compreendido com base em sua ideologia, poder e cultura, capaz de criar e remodelar identidades individuais e sociais.

Outra vertente de mudança segundo Sommer et al, 2003, é o estudo da cultura, dentro da educação, que se molda de forma ressignificada, ou é abordado dentro do campo pedagógico de forma diferente. Visto que questões, como cultura, identidade e discursos de representação,

se articulam e são *misters* no território pedagógico. Os mesmos autores ainda tratam a educação e estudos sobre cultura como forma distintas. Como se não estivessem ligadas, mas apenas atuassem em campos similares e que razões como militância, atuação política e crítica as aproximassem. Por terem relações históricas e possibilitar que o agregado entre elas se possibilite a extensão das percepções de educação pedagogia e currículo para além dos muros da escola. Buscando ainda entendimento sobre, busco Apple, aqui nos agracia com um de seus pensamentos:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

É de valia salientar que a abordagem crítica de Apple, sempre esteve associada ao próprio campo educacional e pedagógico e dividida entre abordagens marxistas e neomarxistas. Todavia, o mesmo fez uma releitura do processo da relação entre economia e educação, que se dava na teoria de Marxista, alinhando a ideia que o processo não se dava de forma tão direta. Entre estes há ação humana envolvendo conflito e resistência. Através desses pensamentos, o sociólogo busca suporte no termo *Hegemonia*. O mesmo autor em (2000), enfatiza que se trata de um conceito com uma história longa e variada. E confidencia que o mesmo é um de seus termos prediletos, por sua utilidade de se,

Destruir partes cruciais não apenas da poderosa pauta econômica e familiar, (...) mas também da parte cultural, das políticas de restauração em educação. Trata-se de uma ferramenta essencial para desnudar alguns dos modos pelos quais poderes diferentes circulam e são usados na educação e na sociedade mais ampla (Apple, 2000, p. 43).

Então, se tem a perspectiva, segundo Apple (2000) que, a noção de hegemonia diz respeito a um fenômeno em que grupos influentes da sociedade se unem, constituindo um bloco que exerce sua autoridade sobre os grupos menos favorecidos. Um dos aspectos mais significativos que essa ideia envolve é que o bloco dominante não precisa necessariamente se fundamentar na força.

Em vez disto, baseia-se na “obtenção do consenso” em relação à ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros. A chave para isso é se chegar a um compromisso, de tal forma que esses grupos se sintam como se suas preocupações estivessem sendo ouvidas (daí a retórica ser essencial neste processo), mas sem que os grupos dominantes tenham de abrir mão de sua liderança em relação às tendências gerais da sociedade (Apple, 2000, p. 43).

Nogueira (2019), a hegemonia não surge espontaneamente, ao contrário, ela deve, para se manter, ser constantemente (re)elaborada em instâncias sociais, como a família, a escola e o

trabalho. Permitindo contestar o campo social, onde grupos dominantes carecem recorrer a diferentes meios para garantir seu espaço no cume da pirâmide.

Ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Apple chama atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo (Silva, 1999, p. 49).

A preocupação do autor em relação ao conceito de hegemonia é essencial para compreender o campo social como um espaço constantemente contestado. Nesse contexto, os grupos dominantes são obrigados a realizar um esforço contínuo de convencimento ideológico para manter sua posição de dominação. Arroyo (2012) cita Quijano (2005) os padrões de poder, de controle de trabalho, recursos e produtos, apropriação-expropriação de terras, da dominação-subordinação estão marcadas e legitimadas na ideia de raça, identidade, classe ou na suposta inferioridade de povos, indígenas, quilombolas, negros. Estes conhecidos por coletivos diversos e desiguais. É por meio desse esforço de “persuasão” que a dominação econômica, social, cultural, se modifica e se perpetua. A compreensão da hegemonia é fundamental para entender como as estruturas de poder se mantêm e como a luta pela transformação social se torna necessária.

Segundo Nogueira, (2019, p. 121).

Apple coloca o currículo no centro de seus trabalhos críticos sobre a educação, elaborando uma visão relacional e estrutural do campo curricular. Para o sociólogo, o currículo é um campo ligado às estruturas sociais e econômicas mais amplas da sociedade e não pode ser analisado como um campo neutro do conhecimento. O conhecimento escolar, nesta visão, também não se constitui como imparcial, e sim, como um conhecimento particular corporificado, mediante relações desiguais de poder, nos currículos, planejamentos e demais artefatos didáticos e pedagógicos.

Outro autor que reforça a ideia anterior é Silva, (1999), quando analisa Apple, em *ideologia e Currículo*, diz que o autor está na mesma frequência com paradigmas marxistas adotas, dando ênfase a questões de classe, assim como também gênero e raça. E que em outras edições essas relações ficariam mais parelhas. Todavia, o que se manteria seria uma continua preocupação com o poder.

O que torna sua análise “política” é precisamente essa – centralidade atribuída às relações de poder. Currículo e poder essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo (Silva, 1999, p. 48).

Moreira; Silva, 2002, p. 7. Também são unâimes em afirmar:

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo

transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.”

Percebe-se, então que o currículo tem finalidades políticas muito precisas, de forma que há a percepção que foi elaborado para atender a demanda econômica. De modo que, Lima (2012) afirma “as mudanças no campo curricular já foram realizadas e seguiram os interesses políticos do modelo econômico vidente”.

Essa maneira de pensar o currículo dá origem a questionamentos sobre o que já foi estabelecido no campo curricular, as possíveis ideologias ocultas e as contradições eminentes, quando se compara o discurso pedagógico com a realidade escolar. [...]refletir sobre o currículo não é apenas selecionar os conteúdos, é muito mais que isso. É pensar nas possibilidades de concretização de uma estrutura pedagógica que rege, ou deve reger, uma instituição escolar entendendo o seu cunho politizador (Lima, 2012. P. 75).

Em Sacristán, (1995), podemos extrair que, a solução para a marginalização de subgrupos ou culturas requer uma revolução nos sistemas educacionais, particularmente na seleção e desenvolvimento dos conteúdos curriculares. (grifo próprio). Onde na perspectiva de Apple, apontado por Silva (1999), o currículo não pode ser entendido ou modificado, sem perguntas que levem a centralidade das conexões entre as relações de poder.

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento de quem é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, 1999, p. 49)

Apple ao externar suas inquietações ao decorrer de suas obras acaba por politicar e teorizar, currículo até a atualidade.

A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais (Nogueira, 2019, p. 122).

Essas massificações de teorias e questões elencadas, colocam a escola como um espaço onde a diversidade cultural deve ser valorizada. Sacristán, (1995, p.83), se prevalece do seguinte. “Não esqueçamos que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. E controle. “Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra” Oliveira (2002) parafraseando Nélson Rodrigues. Ou para sermos academicistas mais comportados, “é burra porque é improvável”.

A escola (requer que) se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças –, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução (CALDART 2012, p. 212).

Pressupostos e teorias, estes criados em um momento de intensa fluidez de pessoas, ocasionado pela globalização econômica e o fluxo entre as culturas, além de movimentos sociais diversificados, assim como o amadurecimento de críticas marxista a um sistema hegemônico. Como bem nos adverte Freire (2001), a nossa sociedade necessita urgentemente de práticas educacionais e educadoras que, de forma coletiva, contribuam para desmistificar as ideologias que foram historicamente construídas pelos grupos dominantes de poder e que ainda prevalecem no senso comum. Essas ideologias perpetuam visões opressoras e alienantes sobre os indivíduos.

Moreira e Silva, (2002, p. 16) destacam: “Reitere-se a preocupação maior: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”. Sacristán, (1995, p. 83) ao falar de construção de currículo “este exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”. Mais adiante o mesmo conclui. “Mas para ser possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares” (*Ibid*). Nesse sentido, estaríamos entendendo o currículo como território de produção cultural, para além de uma hierarquização de um conhecimento político verticalizado.

No entendimento Camargo *et al*, (2001, p. 23), “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.” Nessa concepção crítica de contra hegemônica, se deve perceber que:

Para além dessas reconhecidas e óbvias diferenças individuais, que nos permitem nos reconhecermos enquanto sujeitos únicos, de fazeres e saberes únicos, há a diversidade dita “cultural”, que surge das semelhanças e diferenças de fazeres e de saberes de um grupo social na sua relação com outros. Temos, portanto, muitas e diversas possibilidades de tratar o assunto da diversidade (Oliveira, 2002, p. 8).

Logo, é importante considerar que a diversidade cultural coexiste com o fenômeno da homogeneização cultural. Nesse sentido, é fundamental pensar em estratégias que promovam a valorização da pluralidade de culturas ou multiculturalidades presentes na sala de aula e, ao mesmo tempo, evitem a perda das particularidades e tradições que fazem parte dessas culturas. Para isso, é necessário um olhar atento e sensível por parte dos educadores, que devem buscar

adequar o currículo de forma a contemplar a diversidade e promover a construção de identidades plurais e autênticas nos estudantes. Isso tudo para que não haja um biculturalismo, entre cultura dominante e subculturas. Abrindo-nos um ponto. “Ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, se não impossível” Sacristán, (1995, p. 82). E por mais, entender que a escola, não é um território isento de contradições, influências políticas, econômicas, sociais, culturais que rondam esse ambiente, visto que o território, espaço escolar é concreto. Diferente do que foi planejado e idealizado.

Destaca-se que nesse período de início da criticidade alguns autores como Althusser, em *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, aproxima educação e ideologia, baseado em conceitos Marxistas sobre a sociedade. Porém de forma bem inicial. E no *plus* da questão “percebe-se” que a escola desempenha um papel fundamental na formação ideológica dos alunos por meio do seu currículo. Essa influência vem a ocorrer de forma direta, por meio de disciplinas, que são suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes.

Além do mais, a escola também exerce uma influência indireta por meio de disciplinas que, mesmo não sendo explicitamente ideológicas, acabam transmitindo valores e concepções de mundo. Exemplo de subjetividade. Podemos também abrir o leque e lembrar que no território escolar, estamos propensas as relações sócias, que também são formas de dominação, ou seja, a escola não é só o espaço. É também onde se cria – desenvolve e executa a orquestra hegemônica.

Althusser em Silva (1999, p, 32) diz “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”. Assim como, Moreira; Silva 2002, p. 26, tentam explicar as palavras de Althusser. “Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais”. Cordeiro, (2024, p. 2), afirma que “é preciso, dizem autores, aprofundar nos estudos curriculares para entendermos como operam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar na busca de uma visão homogênea de mundo”.

Sabendo-se que o sistema educativo, durante toda a história, serviu a certos interesses, torna-se indispensável discutir continuamente a complexidade curricular. É possível verificar que sempre houve uma tendência do currículo oficial do sistema educacional Brasileiro a atender aos interesses, às diversas finalidades e às aspirações do poder hegemônico. Portanto, a construção curricular, durante muito tempo, não levou em consideração os aspectos e as necessidades da realidade sócio-histórica dos

educandos, restringindo-se à manutenção de uma segregação social que modela a formação educacional, diferenciando-se de acordo com o público educativo (Lima, 2012, p. 76-77).

Embora exista uma ampla teoria que aborda a escola, currículo, cultura, identidade e outros, sob um viés mais crítico, ainda é necessário buscar incessantemente a coerência e a transposição entre o que é proposto nas pesquisas sobre o currículo e a realidade das escolas. Além disso, é fundamental analisar o currículo à luz da história para entender suas implicações e evolução.

2.2. MULTICULTURALISMO, CULTURA E ACULTURAMENTO NO “CAMPO” DO CURRÍCULO.

Antes de mergulharmos no conceito de currículo multicultural, é importante esclarecermos as perspectivas teóricas que adotamos. Primeiramente, precisamos entender o que significa um currículo cultural. Além disso, é fundamental compreendermos como podemos concretizar essa ideia na prática. Essa conquista depende, em grande parte, da nossa definição de currículo, compreensão do que é multiculturalidade e cultura. Moreira; Silva, (1995); Hulmes, (1989), apresenta ideia onde o termo currículo multicultural é dubitativo e enganador, porque sob esse rótulo cabem perspectivas muito diferentes sobre o que é conhecimento e como adquiri-lo. O próprio autor tem uma concepção sobre o assunto, Moreira; Silva, 1995, p. 91.

O conceito de multiculturalidade em educação faz referência a acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem sempre são claras e evidentes. A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com minorias étnicas; pode-se formulá-la como programas diferenciados para que di versos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um, pode-se entendê-la como uma visão não-ethnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta.

Professor Cordeiro (2024), cita a intelectual norte-americana, radicada no Equador Catherine Walsh (2009) afirmando que, desde os anos 1990, a diversidade cultural na América Latina está em alta, permeando desde as políticas educacionais até as reformas constitucionais de alguns países do continente. Esse tema se tornou um eixo crucial tanto no contexto nacional e institucional quanto no âmbito global

A autora segue dizendo que, embora se possa argumentar que essa presença é resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, ao mesmo tempo, pode ser vista de outra perspectiva: “[...] a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso, é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização” (Walsh, 2009, p. 14 apud Cordeiro, 2024, p. 3).

Ainda seguindo a contribuição dos pesquisadores supracitados, expandimos mais essa vertente.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional, entendida de maneira integrationista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos (Cordeiro, 2024, p. 4).

O mesmo, diz que a interculturalidade funcional diz respeito a todas as formas de dissimulação da interculturalidade. Segundo o pesquisador (2024) ao invés de efetivar mudanças concretas e significativas nas relações sociais, abarcando tanto o âmbito cultural quanto o econômico, essa abordagem tem como objetivo principal criar uma aparência de coesão social, através do discurso de valorização da diversidade e da assimilação das agendas políticas de diversos grupos sociais. No entanto, isso acaba reduzindo as demandas desses grupos a um alvo ou meta final superficial, onde as estruturas de poder que sustentam as desigualdades não são devidamente questionadas, impedindo assim uma verdadeira transformação. Moreira e Silva, (1995, p. 93) afirmam que “O multiculturalismo é uma espécie de relativismo que elimina limites na identificação de ambos os grupos.” E reforça com o pensamento da desassociação do multiculturalismo do escopo social.

O tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade. O currículo multicultural nos sistemas educacionais atuais de alguns países europeus desenvolvidos, que também começam a se insinuar no nosso país, tem fundamentalmente sua origem nos movimentos migratórios, consequência da descolonização e da saída de mão de obra dos países subdesenvolvidos para os de economias mais atrativas nas quais possam sobreviver. (*Ibid*, 1995, p. 94)

Apesar de estar havendo certa agregação de imigrantes, uma das causas do fator multicultural. Esta agregação, se dá nos usos sociais e econômicos. Todavia, a tentativa de suprimir a cultura originária, não tem surtido efeito. Esta inclusive tem servido de trincheira para manutenção identitárias perante as marginalizações. Barreiros e Morgado (*apud* Oliveira 2002, p. 94), ressaltam que, “no cotidiano contemporâneo, destacam-se fontes plurais de produção do conhecimento. Alguns saberes são sistematizados e validados por métodos científicos ou critérios racionais, outros em processo de elaboração, mas que juntos estão presentes no espaço escolar”. A escola por seu turno terá o impacto de escolarizar imigrantes através das formas de pensar e valores da cultura reproduzida nos currículos e sistemas existentes. Veja essas questões, segundo os autores sempre ocorrerá, vista a pressão migratória,

enquanto houver uma acentuada divisão entre ricos e pobres. Ainda seguindo a contribuição das autoras supracitadas, a mesmas consideram que tal situação nos faz questionar como, considerando as novas identidades, esses saberes estão sendo incorporados pela escola.

É fundamental refletir sobre as recentes tendências do ensino nas diversas áreas do conhecimento, articuladas às novas propostas curriculares que contemplam essas mudanças, e que se manifestam em diferentes escalas: nacional, regional e local. Gerando um desafio ímpar as políticas educacionais para se trabalhar o currículo multicultural. Apple (2000), através de uma perspectiva política, sob o olhar da Nova direita pergunta. Devemos esperar que os ricos se tornem mais ricos e os pobres mais pobres? E de novo suscinta que para os “neos”, o réu maior, ou a pedra no meio do caminho para que tal fator supracitado ocorra não é somente políticas econômicas e sociais, mas a escola. Nessa perspectiva dar-se um jeito na escola e o fluxo se seguirá. Mas como dá um jeito na escola?

Aumentando o controle sobre ela através de currículos e avaliação nacionais, ou mais uma vez deixando o mercado atuar, através de planos de escolha privatizados. Mesmo estes, contudo, não são simplesmente instrumentos neutros. Estão cheios de custos ocultos e contradições. Jonathan Kozol coloca isto com seu típico jeito passional, em sua resposta a uma defesa realizada por uma administração anterior de planos de escolha baseados no mercado, embora as mesmas críticas possam ser feitas a todos aqueles que se encontram fascinados com as "soluções" de mercado para tudo (Apple, 2000, p. 36).

Em outra obra, quando aliciamos os contornos de educação, Currículo e cultura Moreira; Silva (1999) nos indaga. Sobre o que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade? Para assim, explanar que educação e currículo estão intimamente ligados e que esse processo é fundamentalmente político. Ou seja, político cultural. Este então, sendo tanto terreno de produção ativa de cultura quanto campos contestados. Isso na visão crítica. Na visão tradicional este fato não ocorre, não o vendo como terreno contestado.

Obviamente, a visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão; a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (Moreira; Silva 1995, p. 27).

Nesse sentido podemos inferir que a ideia de cultura na visão crítica é indissociável de sociedade ou classes sociais. Apple (2000, p. 44) usa Jim McGuigan onde afirma “a cultura dominante nunca comanda o campo inteiramente: ela deve lutar de forma contínua com culturas residuais e emergentes”. E chama atenção para que observemos que as relações hegemônicas foram pensadas para funcionar através de camadas, ou classes, onde é essencial que as pense

assim. Onde é essencial reconhecer as multiplicidades de poder que há entre elas, principalmente entre as classes marginalizadas.

A cultura assim, se fazendo um terreno fértil para conflitos, superação ou manutenção das divisões sociais. E o currículo é o terreno ímpar para as manifestações dessa cultura. Terreno onde as classes dominantes tentarão impor sua visão e conteúdo de cultura dominante.

O termo "currículo" abrange uma variedade de significados e amplamente conhecido, refletem diferentes realidades e abordagens na análise e concepção da prática educativa. Dessas perspectivas, estratégias e políticas são formuladas para transformar a realidade, através do que conhecemos como currículo, e através de uma visão crítica e pós crítica, perpassando pelo campo cultural.

Se aceitarmos, por exemplo, que o currículo é a mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou de grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula, o problema de se chegar a um currículo multicultural será relativamente fácil de ser resolvida, uma vez aceita sua necessidade (Sacristán, 1995, p.85).

Ainda de acordo com o autor supracitado, é fundamental batalhar para que a esfera cultural seja levada em conta ao se definirem e se apresentarem as diretrizes culturais, uma vez que o currículo formal, que reflete os conteúdos normatizados para a educação, possui o poder de validar uma visão específica. Porém, o mesmo diz “que seu poder é determinante para a prática seja muito limitado” (*Ibid*, 1995, p. 85)

Todavia, digo que é salutar destacar que o processo de dominação se dá amplamente através do campo cultura. Mais precisamente através da diversidade cultural. E acredito, diversidade cultural não apenas aquelas vinculadas aos costumes, língua, danças, religião etc. Mas também cultura, através dos saberes que são passados através de gerações. Que podem ser usados de maneira desproporcional na balança da opressão e exclusão. Pois, com a posse desses conhecimentos pode haver a possibilidade de se criar uma nulidade, por parte de saberes hegemônicos.

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal cultura (Arroyo, 2013, p. 40).

Camargo et al, (2022, p 240), iniciam seu trabalho com uma afirmação. “a diversidade cultural é um patrimônio da humanidade”. Segundo os autores, há reconhecimento pela Nações Unidas na Declaração Universal sobre a diversidade Cultural (UNESCO, 2001). Destacando que a diversidade:

Se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza (UNESCO, 2001, p. 3).

E esses mesmos autores supracitados dizem que a mesma pouco ou timidamente tem conseguido transpassar para o campo do currículo e muito menos ser usado pelos discentes. Mesmo estando na constituição Brasileira de 1988, acrescentado assim por diversos autores. Cordeiro nos mostra na atualidade.

Deste modo, como a valorização da diversidade cultural estabelecida na BNCC pode ser uma premissa verdadeira se o alicerce epistemológico que fundamenta o documento desconsidera a cultura como elemento diferenciador dos indivíduos e seus processos educativos? As teorias da competência não asseguram que os discentes reconheçam a importância e valorizem as diferentes matrizes que constituem o grande mosaico cultural que compõem a sociedade Brasileira, pois estas teorias não enxergam as implicações desta mesma diversidade nos processos educativos e, ao prescrever o que cada sujeito deve ou não desenvolver, trata os indivíduos como não culturalmente referenciados, retificando a tal diversidade (Cordeiro, 2024, p. 6).

Oliveira 2000, nos ressalta que o que vem padronizado em leis, através de currículos oficiais, pela forma de diversidade cultural deve ser olhado com cuidado.

A simples presença, nos documentos oficiais, de conceitos como multiculturalidade ou diversidade não garante práticas institucionais que respeitem efetivamente as diferenças, podendo representar, também, o mascaramento da coerção do diferente (Oliveira, 2000, p. 9).

“Ainda verificamos a permanência da lógica perversa, colonizadora e padronizadora dos currículos e conhecimentos que geraram o racismo, a discriminação do diferente e classificaram os indivíduos em humanos e sub-humanos” (Camargo *et al*, 2022, P 241. apud Santos, 2010). Barreiros e Morgado (*apud* Oliveira, 2002, p. 96), Observam que:

a escola, assim como o seu currículo, reflete os interesses da classe dominante por meio de um currículo arbitrário, que oculta as distintas culturas e identidades presentes na sala de aula e na sociedade. A instituição do “saber” continua a desenvolver uma educação monocultural, com posturas nada democráticas na difusão dos conhecimentos. A diversidade cultural ainda é associada no “outro”, ao “exótico” e ao “diferente”.

Essa diferença precisa ser abordada e reavaliada, mas não com o intuito de silenciar ainda mais os segmentos excluídos. Pelo contrário, é fundamental que a diversidade seja reconhecida e compreendida como um fator crucial na formação das identidades. Para que não haja a solidificação, da padronização curricular, da classe dominante, de quem orquestra a lógica administrativa do currículo, para que haja e escalada perpetua de desigualdade social. E consequentemente a solidificação de uma epistemologia monocultural hegemônica afirmando que a diversidade cultural deve ser valorizada. “É uma incoerência de princípio” Cordeiro (2024). Ainda seguido as ideias deste pesquisador, ressalta que no cenário Brasileiro tal

dominação e incoerência se dá na BNCC, através das competências. O mesmo usa a autora Marilena Chauí (2016, p. 117), onde esta revela que o discurso das competências, procura desenvolver uma “[...] intimidação social e política no qual os que não possuem o suposto saber dos ‘competentes’ são transformados em incompetentes para agir, pensar, sentir por conta própria” Cordeiro, (2024, p. 6), reforçado por Apple:

De certa forma, representa o que Ball caracterizou como "o currículo dos mortos." Além disso, é lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação. As ligações entre educação e bons empregos ficam mais tênues ainda quando examinamos de perto o que é realmente o mercado do trabalho assalariado (Apple, 2003, p. 7).

Apple, também em outro momento comenta sobre o perigo de se criar uma política cultural e à criação de um senso comum a nível nacional.

Considero que um dos efeitos perversos de um currículo nacional será, na realidade, o de "legitimar a desigualdade" Ele pode de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais Uso aqui a palavra ilusão de propósito, para deixar claro o poder enorme das diferenças absolutamente reais que existem entre escolas de cidades pobres do interior e de regiões rurais e aquelas dos subúrbios ricos. Como Jonathan Kozol documenta de forma vívida, as diferenças de recursos e poder, e as consequentes diferenças nas experiências de alunos, professores e membros da comunidade, são de fato "selvagens. Também considero que o rápido movimento rumo à centralização dos currículos e da avaliação pode ser um primeiro passo ideal em direção a um dos objetivos de longo prazo da Direita, a privatização. No processo, ressalto a importância de que pensemos sobre as questões de uma cultura comum e de um currículo comum de modo muito diferente de como estas questões vêm sendo pensadas atualmente (Apple, 2000, p. 48).

O direito e o respeito à diversidade sociocultural são fundamentais para promover a riqueza cultural e saberes, as trocas entre diferentes grupos e a criatividade humana. É de extrema importância iniciar um debate, uma discussão e argumentação sobre esse tema, para além das formas hegemônicas de cultura e saberes. Fazendo articulação entre saberes, culturas acumuladas através de experiências levando ao enriquecimento das mesmas. A não hierarquização do científico e empírico. A diversidade sociocultural se refere à variedade de formas de pensamento, comportamento, tradições e valores que existem em uma sociedade. Ela pode englobar diferentes etnias, religiões, línguas, costumes, gêneros, orientações sexuais e estilos de vida. Reconhecer e valorizar essa diversidade são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva. Esse seria o caminho. Todavia, FREY, (2001, *apud* Camargo et al, 2022, p. 242), nos mostra que o processo inverso está se acentuando, e invoca novamente o termo, monocultura. Onde a mesma pode levar o colapso global, e que modelos

contra-hegemônicos sejam capazes de garantir a continuidade da humanidade. Os autores ainda fazem uso de Shiva, 2003, p. 15, onde faz alerta.

A principal ameaça à vida em meio à diversidade deriva do hábito de pensar em termos de monoculturas, o que chamei de 'monoculturas das mentes'. As monoculturas da mente fazem a diversidade desaparecer da percepção, e consequentemente do mundo.

Figueirêdo *et al* (2022), em seu trabalho também faz uso dos autores supracitados e revelando que Camargo *et al* (2022) destacam a importância da diversidade de pensamento como forma de oposição a monocultura da mente. Assim como Shiva,

Para a sustentabilidade da vida, não apenas na Amazônia, mas também no planeta como um todo. É a diversidade que mantém a sustentabilidade da vida, combatendo a tentação de muitos em padronizar o mundo como um espelho, de enxergá-lo a partir de uma única lente e possibilidade de existência (Figueirêdo *et al*, 2022, p. 16).

Sousa e Santos (2006, p. 790) em Conte e Ribeiro, (2017, p 857), nos apresenta uma outra forma de monocultura. A do saber científico. “A lógica da monocultura do saber e do rigor científicos tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não existentes pela razão metonímica”. Ainda segundo a análise delas, sobre o autor. O mesmo apresenta a ideia de incompletude entre os saberes. Onde, a completude chegaria a seu ápice quando houvesse uma prática de superação entre ambos os saberes.

O respeito à diversidade sociocultural implica em aceitar, entender e valorizar as diferenças entre os indivíduos e grupos que compõem uma sociedade. Todavia, pouco ou quase nunca ocorre esse processo. O meio escolar responsável por essa disseminação, dessa forma difusa, no entanto aclamada pela sociedade, tem apenas o viés centrado nos interesses dominantes. É preciso ir além das formas hegemônicas de cultura. Muitas vezes, o que é considerado como 'cultura *mainstream*' (tradicional) é privilegiado em detrimento de outras formas de expressão cultural. Isso pode levar à marginalização e exclusão de grupos minoritários, que têm suas vozes.

O personagem, Hage, 2011, p. 86 na revista Nera, bibliografia, fala através de outra perspectiva, híbrida, hibridismo ou culturas híbridas. “Sendo o paradigma de racionalidade eurocêntrico e de produção capitalista hegemônicos. Produtor e difusor de uma política cultural conservadora, fundamentalmente excludente”. Como forma de explanar o mix de culturas a serem observadas. E observem, que se faz um paralelo com o pensamento de Shiva. Pois, apesar de ser formar uma “nova” cultura através do hibridismo, não se deixa de ser uma cultura única para servir o pensamento hegemônico. Ou caro leito, vocês ainda acham que se tratando de hibridismo e monocultura ou culturas hegemônicas, não estariamos nos referindo a cultura da

classe dominada como ponto referencial? Apple, (2000, p. 45), explana que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, nenhuma é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”

Ainda buscando explicação nos autores referendados, para agruparmos ideias sobre culturas. Contribui-se.

A cultura, como produção humana e social e como modo de existir de um povo/grupo social, faz-se e refaz-se num campo conflitual, no qual as relações de poder expressam as forças sociopolíticas em disputa. Essas relações se dão de forma desigual, onde determinados grupos/classes tem mais poder para impor e levar a frente seus interesses. Nesse sentido, o processo de hibridização não pode ser entendido, ipso facto, como algo harmônico, mas sim conflitual, pois quem hibrida quem? Quais os interesses nesse processo de hibridação? Como dizia o velho Marx, as ideias dominantes de uma época são, ainda, as ideias da classe dominante de uma sociedade, que não podem ser entendidas como meras reproduções mecânicas, mas forjadas no conflito e nos confrontos de interesses (Correa, 2007, p. 180).

Exemplificando, enquanto se descortinam às manifestações e expressões culturais de grupos sociais verificam-se no âmago delas formas culturais produzidas, reproduzidas e socializadas pela cultura homogeneizadora.

O que segundo Sacristán (2000, p. 39), ainda buscando ampliar nosso vestuário de conhecimento sobre currículo. O mesmo nos diz que as teorizações sobre o currículo estão agrupadas em quatro grandes grupos, a saber, o currículo como soma das exigências acadêmicas. O currículo como base de experiência do sujeito, o legado tecnológico e eficientista no currículo e o currículo como configurador da prática. Através desse pensamento apercebe-se de modo mais profundo um tensionamento dialético entre teoria e prática. Dentro de uma cosmovisão chamada currículo.

Nesta corrente de teorizações, a proposição de currículo como práxis culturais é materializada, pois "analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade da relação teoria-prática no ensino como parte da própria comunicação cultural nos sistemas educativos e nas aulas". Assim, é na integração entre “forma e conteúdo que se manifesta uma teorização sólida de currículo baseada na dialética teoria e prática”, (Sacristán, 2000, p. 49-51).

Nessa perspectiva afirmar dizer que a diversidade cultural desempenha um papel fundamental na prática pedagógica, já que o currículo enfatiza o respeito à mesma. Logo o surgimento de movimentos multiculturais tem como premissa, reivindicar o respeito, a tolerância e a convivência específica entre as diferentes culturas, especialmente aquelas que são dominadas por grupos culturais. Através do reconhecimento e da valorização das diferentes manifestações culturais, é possível promover um ambiente escolar mais inclusivo e

enriquecedor, permitindo que os alunos adquiram competências e habilidades não apenas acadêmicas, mas também sociais.

Silva (2000) reconhece que o multiculturalismo representa um instrumento básico de luta política. Ele vai mais longe afirmando que “o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como Antropologia” (Basílio, p. 73, apud Silva, 2000: 88).

O currículo, segundo uma visão crítica, é concebido levando em consideração a diversidade cultural. Ele é visto como uma estrutura cultural que é organizada para ser aplicada nas escolas. "A escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável... O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura", Arroyo, (2015, p. 49). A definição de cultura dentro da escola é baseada no contexto local, nacional e universal, levando em conta as determinações sociais, históricas, culturais e políticas. Nessa vertente, é importante ressaltar e reforçar que o currículo está intrinsecamente ligado às relações de poder e aos interesses dos diferentes grupos sociais. Cordeiro, (2024, p. 8), faz uma crítica no sentido das faltas de “temas que apregoem o entendimento pelos discentes das relações de poder, desigualdades e opressões que envolvem o campo cultural, para além de uma celebração acrítica da diversidade”.

E continua com seu entendimento, onde diz que apregoar a valorização da diversidade cultural sem assegurar aos discentes a compreensão dos processos de opressão, luta e resistência que determinados povos, sujeitos coletivos estiveram submetidos historicamente é repetir dissimuladamente as iniciativas de folclorização das culturas populares e tradicionais. Barreiros e Morgado in Oliveira, (2002), contribuem na seguinte perspectiva, que pensar a diferença na escola é fundamental para realizar um trabalho que reconheça o trabalho de diversos grupos culturais com especificidades únicas, onde se perceba as influências sociais, culturais e étnicas, presentes no cotidiano discente. E verbalizam que o trabalho pedagógico ofertados aos mesmos não contempla a diversidade, havendo assim a (super) valorização de um conhecimento universal consagrado historicamente por negar a possibilidade de construir um saber que é próprio, autônomo e com sentido. Boa Ventura de Sousa Santos, também comunga da mesma ideia.

Ao fazer alusão à perspectiva do Multiculturalismo emancipatórios, faz referência a duas questões centrais: a relação entre igualdade e diferenças, que denomina de política de igualdade e política de diferença, que apontam tanto para emergência e reconhecimento dessas populações como sujeitos do processo emancipatórios, quanto para a contraposição ao Multiculturalismo Conservador (Santos, 2003, p. 12).

Isso se processa, pelo fato da persistência de fatores que interagem e determinam que um sistema de ensino deve nortear a formação de identidades homogêneas. Ignorando o

processo multicultural e híbrido presente na atualidade. A união base de conceitos de cultura, como fonte central por diversos autores, fundamentadas por percepções de resistência, emancipação, resistência e entendimento desse novo processo, é mister o entendimento de multiculturalismo crítico e da interculturalidade na perspectiva de análise da práxis pedagógica para um projeto curricular com ênfase na cultura, como força emancipadora.

Barreiros e Morgado (*apud* Oliveira, 2002, p. 95) destacam que: “Diante das inúmeras propostas curriculares elaboradas no Brasil, percebemos que poucas expressam um caráter multicultural, apresentando uma real preocupação com a formação das identidades dos sujeitos”. [...] Pois, “é necessário inicialmente pensar o sujeito na pós-modernidade, a fim de compreender o processo de criação das novas identidades”. Nesta conjuntura, abre-se espaço para o multicultural, contrapondo-se à ideia de cultura universal.

Desta forma, as "disputas em torno do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo" tornam-se urgentes e prementes (Lopes; Macedo, 2011, p. 185). Todavia, através de uma análise geral bibliográfica percebe-se que apesar do discente conviver multiplicidade de manifestações culturais, identidades únicas. Os mesmos não adquirem em sua formação uma postura multicultural, ao contrário, há um isolamento por parte dos mesmos, em uma sociedade plural. E esse trato pedagógico passa pela não qualificação, inoperância ou ignorância por professores, perante a dificuldade em contemplar a diversidade na prática pedagógica. Apontando que até a falta de formação desse profissional de educação é usado como ferramenta em detrimento de uma cultura dominante, estruturada, com valores e hábitos solidificados.

Tomaz Tadeu da Silva, (1999, p. 34), citando Passeron e Bourdier, também reforçam a utilização como *modus operandi* para dominação.

Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não é a cultura. Agora é que vem o truque. A eficácia dessa definição da cultura dominante como sendo a cultura depende de uma importante operação. Para que essa definição alcance sua máxima eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante.

Assim, nos levando a outra corrente epistemológica, entendo que Furtado; Carmo abordam, através de Boa Ventura S. Santos, 2018. Essas epistemologias emergem em um momento em que a sociedade passou a reconhecer a existência de um mundo rico em diversidade cultural e conhecimentos, especialmente no que diz respeito ao entendimento epistemológico da ciência moderna. No entanto, é importante ressaltar que essas epistemologias

muitas vezes negligenciaram outros saberes e culturas que foram historicamente marginalizados pela classe dominante. Ao focar apenas nos conhecimentos científicos dominantes, essas epistemologias deixaram de lado perspectivas valiosas e contribuições significativas de outras culturas e saberes (Santos, 2018).

Arroyo (2012), usando Santos (2010) reforça esse viés, onde esse padrão de conhecimento agrupa o monopólio do certo e errado. Do conhecimento legítimo e hegemônico cortinando outras alternativas de conhecimento, de ciência e racionalidade. Igualmente, as epistemologias do sul surgem como uma resposta crítica ao domínio dos saberes ocidentais e buscam questionar a opressão histórica que esses conhecimentos impõem sobre outras formas de saberes. Essas epistemologias denunciam a renúncia dos saberes dominantes em estabelecer um diálogo com outras formas de conhecimento, silenciando e desvalorizando-os. A proposta é ressaltar esses conhecimentos marginalizados, promovendo a superação do modelo epistêmico moderno ocidental, que se baseia em um conhecimento abissal que exclui e hierarquiza outras formas de saberes. Buscando analisar e compreender criticamente as relações de poder e opressão presentes nos sistemas de conhecimento.

Perpassando por diferentes teorias e correntes acima. Gostaria de citar novamente Sacristán, (2000, p 103). “O conceito currículo adota significados diversos, por que, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular”. Ou seja, “se encontramos, concepções tão diferentes sobre o que é currículo (e sua formação), deve-se ao fato de estar ligado a alguma fase ou momento do processo de transformação curricular”. Por isso, todas são parciais ou de alguma forma contêm parte de verdade do que é currículo e sua formação. Assim, o mesmo pode ser apresentado como um processo inacabado, em constante transformação, um exercício diário.

2.3 CONTEXTUALIZANDO E CONTESTANDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO, SABERES E CULTURA, NA AMAZÔNIA AMAPENSE

Ao adentrarmos essas terras a serem cultivadas, somos confrontados com uma imensidão de problemas. Porém, moendo possíveis problemas, conseguimos fertilizar e preparar o campo, para o plantio, manejo e criação. À medida que avançamos entre os desafios, as soluções parecem se afastar, como uma miragem. Nossa jornada nos leva por campos repletos de obstáculos, onde plantamos sementes de resistência, persistência, esperança e superação, abrimos a porta para novos olhares. Enfrentamos secas, tempestades, lama e ataques que buscam nos arrancar dessa marcha que nos pertencem.

Os Territórios da Educação do Campo como um todo, mas aqui falo a respeito de questões que envolvem a Amazônia amapaense, nos impulsionam a criar um ambiente educacional adequado para promover um estilo de vida onde os valores familiares camponeses, a relação com a terra, a alimentação, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, a economia e o trabalho são priorizados em vez do mercado vigente. Chayanov (1974) segundo Sarraf (2024), diz que os “camponeses” não agem como empresários capitalistas, porém como núcleo familiar que almeja a sua existência dos seus. E que os mesmos, possuem uma vertente econômica distintas de outras que tangenciam ao capitalismo, já que seu principal objetivo é garantir a reprodução da família, não a acumulação de capital. Apple considera que:

Consideremos as propostas atuais de reforma educacional em tomo dos laços entre educação e trabalho (remunerado). Uma boa parte das iniciativas de reforma atuais é justificada parcialmente por um desejo de fortalecer as conexões entre a educação e o projeto mais amplo de "atender às necessidades da economia". A cada vez mais poderosa crítica econômica ao sistema educacional baseia-se em uma série de questionamentos. O sistema é basicamente antiempresarial, Ele é terrivelmente desperdiçador. E, em um tempo de competição internacional severa, as escolas estão falhando em produzir uma força de trabalho suficientemente habilitada, adaptável, flexível (Apple, 200, p. 35).

Apontando que esse modelo de escola é interligada a produção de capital humano, seguindo uma lógica social, que deve nortear nossa conduta diária.

Todavia, lutamos para que, o produto não seja a principal preocupação, como costuma ser nos sistemas educacionais mercadológicos, fabris e sistêmicos. Essa percepção se dá em prol de um bem maior. Que neste ponto chamemos de conhecimento. Todavia, não apenas conhecimento de cunho científico, mas agregado a outros saberes, a diversidade e diferenças culturais. Esta é nossa cena ideal para a composição curricular deste território.

Neste horizonte de compreensão do papel da instituição escola, cabe combater, em seu interior, todas as formas de competição que estimulam o individualismo, ícone da educação burguesa. Do mesmo modo, se pautados pelo rigor científico que nos mostra uma realidade social e humana produzidas, em todas as esferas da vida, de forma desigual, não faz sentido a ideologia dos dons e nem estimular no processo educativo as avaliações comparativas, ou “premiar os melhores” alunos ou professores, um expediente cada vez mais utilizado pelo ideário neoliberal em nossa realidade (CALDART, 2012, p.272).

Furtado e Carmo, (2021), têm o entendimento do mesmo como território de saber e poder, assim com subjetividade e afirmação de identidades, onde a construção deve permear as contextualizações históricas e culturais das lutas desses sujeitos, que compõe essa seara epistemológica. Onde o mesmo servira de elo e mobilidade entre saberes, das vivencias e experiências dos sujeitos. Logo, discutir currículo requer um conhecimento sobre o que o ser humano produziu e produz ao longo da história, assim como saberes ancestrais que são passados por esses sujeitos e (re) moldados a cada nova geração. Logo, podemos pressupor que o homem

por ser um sujeito histórico, produtos e armazenador de conhecimento, pode repassar ou reter o mesmo de maneira informal ou através do acesso a produções históricas. “por meio de uma instituição também criada pelo homem, denominada escola” (Lima, 2012, p. 21). Todavia, o que devemos questionar é: como esses conhecimentos são organizados e sistematizados na / para o território escolar?

Numa perspectiva mais regionalizada, olho para Camargo *et al* (2022), onde chega com o entendimento, através da leitura de diferentes autores em área diversas, onde perceberam que questões envolvendo saberes, diversidade e cultura nas Amazôncias, envolto desses sujeitos coletivos e marginalizados, se aproxima do pensamento de Apple (1995), extraído por Camargo *et al* (2022, p. 230), da seguinte forma, “sob a necessidade de se compreender a escola numa perspectiva dialética, considerando as conexões existentes com a economia, política o saber e poder as relações de dominação e exploração implicadas com as lutas de classe”. Todavia, Barreiro e Morgado (in Oliveira, 2002), alertam que trabalhar currículo voltada para questões identitárias, diversificadas é algo complexo, pois tendemos a imitar as ações de um “primeiro idealizado” em nível, político, econômico social e cultural. Refletindo diretamente na transformação contínua das identidades culturais, rumando assim para o caos que algumas ações trazem para a sociedade.

Esse conceito de boa escola, boa administração e bons resultados tem muitos defeitos. Suas afirmações básicas sobre o conhecimento neutro são simplesmente erradas. Se aprendemos alguma coisa com os conflitos intensos e contínuos sobre que tipo de saber - e de quem deve ser declarado “oficial”, que assolaram toda a história do currículo de tantos países, essa foi uma boa lição. Há um conjunto intrincado de ligações entre saber e poder. Questões relativas ao saber de quem, escolhido por quem, como isso é justificado são constitutivas, não “acréscimos” que têm o status de conclusões a que alguém chegou depois de pensar melhor. Esse conceito de boa educação não só marginaliza a política do saber, como também oferece, pouco aos alunos, aos professores e aos membros das comunidades (Apple, 2003, p. 7).

Apple, em outro momento mostra que a decisão de definir para o currículo o que é legítimo ou não, mostra quem tem poder na sociedade.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2000, p. 53).

E na visão deles, sem essa óptica metodológica, crítica e analítica, a educação perde o sentido de ser compreendida e acredito que até aceita, em um contexto mais amplo, e concatenadas com processos políticos, culturais e econômicos. Por isso, os mesmos instigam a verificação urgente da compreensão das lutas curriculares e educacionais e as conexões com as relações de poder relacionadas à questão do múltiplas.

A relação entre poder e saber assim passa a ser fator de busca para emancipação de sujeitos marginalizados. E o palco principal, o território escolar.

Trata-se, em nossa compreensão, da escola como uma entidade viva, que se deixa apreender e instigar pelo fato de que docentes funcionários e discentes possuem, também, conhecimentos, saberes e culturas próprios, científicos e/ou populares, ou, a mescla de ambos que, por vezes comungam e, por outras, se chocam, contudo, assim também se constrói o que entendemos por conhecimento (Conte; Ribeiro 2017. p. 851).

Nessa perspectiva, o currículo serve como ponte entre sociedade e escola. No entanto, a escola pode acabar se tornando apenas um espaço de reprodução de políticas vigentes se desenvolver projetos sem uma análise crítica e uma avaliação efetiva por aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

Agora focando especificamente no território do campo, podemos falar de múltiplos territórios ou campos abrangendo, o saber, o conhecimento e cultura desses agentes da terra. Que se formos analisar é um coletivo que se junta para reivindicar o que é de direito. Dito assim, para delimitarmos um pouco mais, se ressalta e grita que os conhecimentos para os povos da terra, lagos, floresta e água, do Amapá, esses sujeitos coletivos e diferentes não podem ser meramente reduzidos ao cercado da escola. E isso na melhor das hipóteses, onde diversas vezes não ultrapassa as paredes do espaço chamado sala. Havendo meramente um sistema de reprodução por parte dos docentes. Levando-nos a outro ponto. Se os discentes são os transmissores de conhecimento.

Que saberes e culturas os mesmos iriam transmitir, visto que muitas das vezes esses não são da comunidade em que atuam? Logo, a visão ou o tripé, conhecimento, saber e cultura não estão dissociados, na composição curricular, direta-indiretamente, de forma objetiva-subjetiva, não podemos compará-lo ao vestido de chita. É lutando contra essa forma reducionista, que a educação do campo através de seus movimentos sociais vem batalhando. “É, portanto, do processo de destruição e recriação do campesinato que nasceu a Educação do Campo” segundo Fernandes, (2012, p. 15). Como foi brandido no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito em julho de 1997. “o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” Kolling *et al* (2002) e Caldart (2009, p. 37).

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a Mészáros, 2005, p. 15) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, consequentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo Brasileiro, da sociedade Brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos

Nota-se que essa luta por uma educação do campo, é tenra. Então como explicar tal vitalidade, que atrai tanto holofotes e como uma árvore que cresce espalhando suas raízes, por diferentes territórios sociais, conquistando espaço na política. Antunes-Rocha e Almeida Martins, (2012), alinharam dois fatores, para tais pontos. Onde um se dá as constantes lutas em diferentes campos. Material e imaterial. Impulsionado pela luta dos sujeitos coletivos, por ideias reflexivas que vem se expandindo. E na diferença de classe no campo, boa parte fomentada por políticas públicas. A exemplo.

Deve-se essencialmente ao protagonismo dos movimentos sociais camponeses que a constroem e também à centralidade que tem se dado neste percurso para a produção de reflexões sobre ela, a partir da concretude das práticas articuladas por tal concepção [...] em função da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural ocorrido nesse mesmo período histórico, em decorrência da consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro (*Ibid*, 2012, p.240)

Por essa vertente, dizemos a dinâmica presente na Educação do Campo não pode ser dissociada do processo de expropriação de terras e territórios vivenciado pela classe trabalhadora do campo. Diante das consequências desse processo, o direito ao conhecimento e à escolarização tornam-se elementos essenciais nas lutas empreendidas para a manutenção e conquista de direitos. É por meio dessas estratégias de resistência que garantem sua reprodução social a partir do trabalho no campo. Arroyo (2012), diz que é preciso garantir viva essa memória de resistência e emancipação através da história. Onde o currículo básico e de formação seria palco principal, dessas ações e movimentos, através das escolas. Havendo incorporação e reconhecimento dos sujeitos e saberes acumulados.

Essas mudanças poderiam aprimorar a capacidade dos sujeitos de enfrentar novos desafios em seu cotidiano. Fazendo com que os mesmos reconheçam a utilidade dos conhecimentos teóricos para explicar fenômenos naturais e sociais; levando-os a conectar teoria e realidade, teoria e prática, em vez de ver a teoria como algo isolado da realidade, um conhecimento que só serve para ser testado na escola por meio de avaliações. Logo, a escola e o currículo devem se transformar em espaços de construção de saberes, competências e habilidades individuais, e não apenas de transmissão e perpetuação de conhecimentos, sendo estes obsoletos ou atuais.

A escola precisa focar no sujeito que está ali, percebendo-o como um indivíduo inserido em uma sociedade ativa, dinâmica e exigente, e ensiná-lo considerando as expectativas que a sociedade tem dele. Conte e Ribeiro (2017) em sua pesquisa afirmam que o entendimento desde o início para educação do campo, a escola não é aquela apenas que se fixa no meio rural, mas sim palco relevante de pesquisa e militância. As mesmas autoras supracitadas usam como

plus, Caldart (2008, p. 77) destaca que "Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele". E continua citando a mesma autora.

As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão escolacentrista, que é justamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação (Caldart,2008, p. 79 apud, Conte; Ribeiro, 2017, p. 851).

É nessa perspectiva uma das alegorias, como inserir no currículo da educação do campo a realidade dos sujeitos, tomando-a como matéria-prima central do processo educacional, de modo a favorecer a aceitação e o engajamento com o conhecimento científico, focalizando os processos sociais e as práticas educativas? Espera-se que a escola tenha como meta promover o desenvolvimento de habilidades e competências amplas, ou seja, de capacidades essenciais para a vida destes. Refutando o que Apple (2000) chama de posição binária entre “nós” e “eles”, onde o “nós” hegemônico se coloca com o cumpridor da lei, ordem, virtuoso e homogêneo. E “eles” são preguiçosos, imorais, permissivos, heterogêneos. Cuja posição binária leva o distanciamento de cor, sexo, classe, grupos sociais. Para que possamos assim, não só habitar o campo científico através do território da educação do campo sem haver contestação implícita ou explícita.

Outra perspectiva é puxada por Arroyo (2012), pregando as desconstruções das representações de inferioridade e segregação de povos coletivos, que se traduzem sobre o olhar diminuto de sua cultura, raça, sexo, saberes. O mesmo prega que isso também é bandeira da escola do campo. Ainda para explicitar, Nogueira (2019), versa, que ver o currículo como campo contestado implica em reconhecer a existência de poderes diversos fragmentado nas relações sociais; relações que criam e recriam significados para organizar e compor os currículos escolares. E essa contestação pelo que se percebe, vai além da escola apenas como um lugar físico, um lugar para o aprender. Um lugar que haja abertura para esse processo de reconstrução, ou aceitação daquilo que já está em compasso com a vida desse coletivo, através da dignidade e respeito com a cultura e saberes dos povos. No sentido do campo para o campo.

Embora essa realidade seja cruel, com as políticas educacionais e curriculares vigentes fortalecendo o padrão de poder hegemônico com seu caráter mercadocêntrico, eurocêntrico⁵, patriarcal, racista, antropocêntrico e urbanocêntrico com todas as suas implicações, mazelas, perigos e ameaças de destruição dos modos de vida pluriversos dos povos originários e tradicionais da Amazônia, também consideramos imprescindível reconhecer as resistências e re-existências e as transgressões dos nossos povos das Amazôncias. Com suas experiências e intervenções, tais populações

⁵**Antropocêntrico** à teoria ou ideologia segundo a qual o ser humano é o centro do Universo, de tudo, estando cercado pelo restante das coisas: **eurocêntrico**; que se centra na Europa e nos europeus para interpretar o mundo e a realidade

adquirem uma força sem precedente, e estão se organizando, se unindo e lutando por seus territórios e suas culturas para tornar possível um futuro outro para as Amazôncias e para o planeta (Figueirêdo, et al, 2022, p. 21).

Hage e Reis, (2018), em seu ensaio revelam que esse modelo de organização curricular do ensino referentes às modalidades de educação básica, privilegiam a seriação em detrimento ao urbanocentrismo, não levando em consideração a heterogeneidade presente nos sujeitos e no cotidiano escolar dos povos do campo, povos tradicionais e quilombolas, mesmo atendendo como sujeitos - outros. Conte e Ribeiro, (2017, p. 852) usam a seguinte passagem “Não significando com isso que seja oposição à cidade ou à escola da cidade”, mas, até que ponto, pois mesmo não se opondo a escola da cidade o modelo político agregador e opressor, que recai sobre o campo é pensado a partir da lógica urbanocêntrica. Para captar ainda mais esse diálogo, abrimos pensamento com Arroyo:

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal culta (Arroyo, p. 40).

As questões curriculares envolvendo poder, hegemonia de grupos dominantes, e distribuição de conhecimento não podem ser simplificadas como meros problemas técnicos, principalmente sobre os povos do campo, água, floresta, quilombola e aqui acrescento dos Lagos (povos presentes na região de Tartarugalzinho, norte do Amapá). Devendo ser abordadas como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, social, econômico, político e educacional.

Ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas dentre outras, entende que os processos escolares de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no interior de cada um de nós houvesse um botão de desligar, separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles (Oliveira, 2000, p. 38)

A mesma autora supracitada, traz a ideia de que processos e sistemas que não conseguimos detalhar ou elucidar, mas que moldam o que conhecemos e o que acreditamos sobre os mais variados temas, influenciando, assim, nossas interações com o ambiente ao nosso redor, determinando nossas atitudes em relação a ele. Apple (2000) lembra a todos nós, da relevância essencial de abordar a educação de forma relacional, percebendo-a como algo

intrinsecamente ligado às relações de poder e exploração (e às batalhas contra essas dinâmicas) da sociedade em geral.

Arroyo, (2013. p. 35) diz que:

“O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes / (discentes) e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado”.

Este estudioso do campo aqui acaba por criticar o sistema curricular. No que pesa o campo e apesar de sua rigidez o mesmo observa que os discentes e gestores têm autonomia para mudar esse cenário. Kolling *et al*, (2002, p. 11) quando fala em cultura, trabalho, o tempo e organização social, reforça a perspectiva do campo e por mais que pareçam discordar os mesmos advogam a favor do campo.

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

Figueirêdo *et al* (2022), sobre o atual currículo no Brasil nos diz que pode significar um avanço no controle político sobre o conhecimento a ser ensinado e aprendido, e com isso poder homogeneizar, nivelar unificar, uniformizar, padronizando as políticas, programas, processos e práticas formativas dos seres humanos. O que Gimeno Sacristan (2013) in Arroyo (2015) traz nessa mesma perspectiva, nos lembrando que o currículo tem se materializado em um núcleo de caracteres mais denso para se compreender a educação, acredito que não só na diversidade dos movimentos sociais, mas no todo do contexto que deixa de ser apenas educacional. Outrossim, ele se afia ainda mais, e passa a ser ferramenta de regulamentação do conhecimento e das práticas educativas.

Caldart, em seu artigo “educação do campo: notas para uma análise de percurso”, a autora faz um balanço e questionamentos, após dez anos da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. E possibilita o aprimoramento do nosso conhecimento através:

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (Caldart, 1999, p 36).

Nessa ótica, a própria autora, nos revela que o objeto em questão ainda não apresenta um arcabouço temporal devidamente alargado par responder tantas inquietações. Trata-se de um processo que questiona como as populações do campo se organizam e orientam suas vivências, situando-se na história e tornando-se história. Trata-se de colocar a realidade como

centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada (Molina, 2012, p.241). Havendo uma articulação entre teoria e prática.

Diante dessa práxis que buscamos, trazer os saberes excluídos para os currículos dos povos das águas, das florestas, campo e lagos. Diante disso, é imprescindível trazer para os estudos científicos acadêmicos os debates que caracterizam o conhecimento local, cotidiano e prático desses estudantes. Há um risco iminente de silenciamento dos saberes culturais locais se continuarmos com um currículo padronizado, uniforme, homogêneo, que não reconhece a diversidade de experiências e perspectivas. É fundamental defender um currículo que valorize não apenas o conhecimento universal, mas também os saberes locais, enriquecendo assim a formação dos alunos com uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

Diante desses argumentos Arroyo, (2012, p. 231), através do dicionário educação do campo, nos pergunta: - Por que dar esses destaque e centralidade ao *projeto* educação do campo? O mesmo pergunta e responde. Pelo fato de o movimento carregar marcas históricas da diversidade desses povos coletivos, e carregarem cicatrizes de lutas e ainda estarem na luta por outra educação e outra sociedade. E continua com a tese da consciência a rica diversidade, atrelada às lutas do campo, onde o ressalta que isso impulsiona projetos por uma educação do campo, desaguando na formação de outro campo, educação, sociedade, e a própria formação de educadores para o campo.

Podemos levantar a hipótese de que o reconhecimento de diversidade não enfraquece, e sim fortalece, os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo, do projeto de campo e de sociedade. Esses conceitos, matrizes da concepção de educação, são construções históricas em tensa relação com a diversidade de sujeitos e de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero. Pesquisar a fundo essa construção é uma exigência na conformação da Educação do Campo (*Ibid*, p. 231).

Pesquisa essa valiosa talvez pelo fato de haver constante aliciamento em manter esses movimentos coletivos nos limites dos territórios hegemônicos, políticos, culturais e sociais. Visto, por muitos olhares que esta diversidade dentro desses coletivos históricos, fomenta todo esse escopo educacional. Arroyo (2015), nos intercepta com o desnudo pensamento, sobre currículo. Pois, se currículo é a síntese do conhecimento e cultura, então que conteúdos produzidos pelos movimentos sociais do campo, indígena e quilombolas estão presentes no mesmo. Esses conteúdos são ausentes ou reconhecidos como conhecimentos incorporados nos currículos. (Ghedin 2006, p. 53, *apud*, Furtado; Carmo, 2021, p. 4) revela que "não há como pensar o nacional sem considerar o regional como cultura [...]. [...] nossa identidade é construída das características regionais, pois é na pluralidade de nossa cultura que se edifica a unidade nacional enquanto forma democrática". "É preciso pensar os saberes dentro da construção

curricular sem deixar de lado a base de conteúdos formativos que nele estão inseridos” (*Ibid*). Arroyo (2013, p. 40) traz as disputas no território do currículo e da docência para o campo da ética.

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.

Assim fazendo parte desse alicerce contra hegemônico está o educador. Pois segundo o autor supracitado o mesmo sabe que ir de contra pensamentos dominantes há consequências.

Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres. (*ibid*, p. 42).

E continua, em uma vertente que escancara ainda mais o multiverso curricular. Tirando o foco do conteúdo, da práxis e deixando no colo do mestre / educador. Como ser que ajuda a desbravar o cintilar do universo. Apple (2000), enfatiza que os temas educacionais não se limitam ao controle burocrático escolar e suas vertentes, e que subjacente a isso está o forte ataque aos professores, e que frequentemente vem acontecendo um “gerenciamento por estresse”, onde os funcionários que habitam a educação escolar em geral são usados como bode expiatórios para problemas sociais mais amplos. Arroyo, (2013, p 43) afirma: “Na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade”.

Através de outro ensaio, Arroyo (2012), nos mostra que a concepção e a política na formação dos professores da educação do campo vão se construindo na própria formação da educação do campo. E que através das suas lutas a afirmação e formação dos mesmos. E nos indaga. Como está sendo construída essa concepção de formação do campo? Quem são os sujeitos desta política? Que contribuições trás para a política e currículos de formação? Essas perguntas são respondidas pela seguinte afirmação, já em (2015), “a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em suas formações, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas”.

Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva (Caldart, 2012, p. 264).

E vai além à certeza dessa não efetivação, enquanto os currículos não traduzirem os conhecimentos arraigado da terra, as culturas e os valores desses que são produtores, sujeitos e hoje dentro do mundo acadêmico deixando de serem objetos de estudos, através dos movimentos de lutas históricas sociais. Levando-nos a outro ponto, que esta em consonância em Sacristán e o autor supracitado. O currículo como estrutura condicionante das práticas docentes e discentes. Condicionando o conhecimento, saber, cultura, valores, princípios, o livre arbítrio e a própria estrutura do ser.

2.4 POR UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO VOLTADO PARA OS SUJEITOS DA AMAZÔNIA

As solicitações contemporâneas para a descolonização do currículo do campo constituem um projeto que abrange a crítica a um modelo predominante, elitista, capitalista e fortemente eurocêntrico, ao mesmo tempo em que busca delinear as características de um novo paradigma. Nesse contexto, é possível deduzir que o currículo é moldado pela busca de uma formação de elite atemporal e espacial, vista como uma ilha de saber em meio a uma sociedade desinformada incapazes de associar os entrelaces do saber-poder, lutas de gênero, classe, raça. Essa necessidade de compreender a educação em um sentido mais amplo e analítico, correlacionando os trajetos econômicos, políticos e culturais, é que se faz obrigatório para se compreender a luta curricular e educacional, onde podemos ramificar as perspectivas do campo e cidade, os múltiplos território, materiais e imateriais.

No entanto, sob outra perspectiva, também se busca a viabilidade de um currículo que promova o pensamento livre e autônomo, capaz de valorizar a diversidade sociocultural, em um mundo globalizado. Onde, muitas desigualdades persistem ou foram aprofundadas no mundo moderno. Bauman (1998, p. 45) socializa sobre “a globalização e a localização podem ser faces inseparáveis de uma mesma moeda, mas as duas partes da população mundial parecem viver em lados diferentes, voltadas apenas para um deles, tal como as pessoas na Terra vêem e perscrutam apenas um hemisfério da lua”. Com efeito, apesar do sucesso ser cada vez mais subjacente a um conjunto de iniciativas pensadas para todos e todas, continua a ser evidentes no contexto a diferenças entre os que sempre progridem, estagnam ou regridem.

Camargo *et al*, (2022) chama atenção entre vários fatores, para a geografia da branquitude e relação entre o saber-poder. Trazendo para a geografia amazônica, podemos perceber fortes indícios, tanto do estigma da branquitude quanto a relação saber - poder. Carr e Rivas (2018) debruçam-se sobre a “branquitude”, referindo-se a construções sociais em torno de grupos sociais que, embora minoritários (em número), alcançam hegemonia no mundo

social. Onde, o conceito de “branquitude” remete para os privilégios e o poder de que gozam as pessoas de pele branca nas nossas sociedades, mecanismos sociais de privilégio e de domínio branco que têm originado e alimentado a guerra, o imperialismo, a expansão colonial, a escravatura, o genocídio e, acima de tudo, têm configurado formas de resistência a perspectivas alternativas da sociedade.

A branquitude é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa normal. Tudo o mais é o outro. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquitude como privilégio desempenha um papel crucial (Apple, 1996, p.39-40)

Então, dentro de um contexto educacional, grupos que tradicionalmente eram excluídos agora têm maior acesso às escolas, mas seu sucesso continua condicionado, pois não se encaixam nos padrões estabelecidos por e para uma elite, e ainda menos em suas formas modernas. Características como gênero e etnia, entre outras, pré-determinam que alguns estudantes sejam considerados física e intelectualmente mais capazes, pois estão mais alinhados com a norma, e, portanto, com a cultura institucionalizada, com a dinâmica da sala de aula, com as formas de produção e reprodução do conhecimento que tradicionalmente caracterizam o ambiente escolar. Assim, alguns corpos são mais frequentemente vistos como estranhos do que outros.

Quando pensamos nas consequências dessa "hegemonia branca" na educação, na sociedade, cultura entre outros territórios, é importante considerar os conceitos de "auto-desvalia" e "aderência ao opressor", de Paulo Freire (1987). Onde diz que a auto-desvalia é uma característica dos oprimidos, que internalizam a visão negativa dos opressores sobre eles. Ao ouvirem constantemente que são incapazes e não sabem nada, acabam acreditando em sua "incapacidade". A auto-desvalia se aproxima da "aderência ao opressor", onde a "consciência recebedora" se torna "hospedeira" da consciência opressora. Esses conceitos, junto com a exclusão, discriminação e racismo, são essenciais para entender as experiências dos sujeitos oprimidos, de territórios periféricos na interação com a sociedade.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar desses padrões de vida constitui um incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’ (Freire, 1987, p.49).

Ao refletir sobre o currículo até o momento, não o vejo e penso apenas como uma coleção de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências e objetivos que compõem a atividade escolar. Enxergo-o como um todo articulado, organizado de maneira intencional e orientado por forças que não são aleatórias. Onde o mesmo se ordena e se direciona por impulsos de

valores da sociedade. Expandindo essa visão, compreendo que o currículo é um espelho das estruturas sociais e culturais nas quais está inserido. Ele não apenas transmite conhecimento, mas também molda identidades, influenciando a forma como os estudantes veem a si mesmos e seu lugar no mundo.

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (Vorraber. 2001, p. 41).

Deste modo a necessidade na educação através do currículo se faz importante, por mais que seja um tema recorrente, por sua grandeza e ramificações que se alicerçam tanto em bases históricas, como em segmentos que estão em constantes mudanças. Onde se alinham, para o propósito maior. A silenciosa dominação, através do saber – poder. Então para nós educadores. Qual nosso papel frente a essas relações de poder – saber que operam no currículo? Sabemos que não é uma tarefa simples, por não ser facilmente identificado, onde também se entende que não podemos excluir o poder da sociedade. Mas podemos combatê-lo, através da perspectiva de entender como se dá as relações de poder dentro do currículo.

Segundo Orlandi (2006, p.15), "o saber é distribuído por uma rede institucional hierarquizada, onde o conhecimento está ligado ao poder." Dependendo do contexto social de onde se fala, o discurso é influenciado pela autoridade que aquele lugar representa ou que o está aplicando. Essa força, derivada de cada uma dessas posições, impacta a relação de interlocução, onde cada posição nunca é neutra e estão sempre carregadas de poder. O sociólogo Michael Apple (1999) foca o currículo em seus trabalhos críticos sobre a educação, desenvolvendo uma visão relacional e estrutural. Para ele, o currículo está intimamente conectado às estruturas sociais e econômicas da sociedade e não pode ser analisado como um campo imparcial de conhecimento.

Todas essas dinâmicas de poder produzem diferenças sociais, sendo algumas, conforme a situação, sentidas mais fortemente do que outras. Contudo, as diferenças sociais *não* são isoladas umas das outras; interagem entre si num elo complexo de relações de poder. E uma vez que o poder social não está igualmente distribuído na sociedade, ‘qualquer configuração de relações sociais envolve necessariamente poder, resistência, dominação, subordinação e, mesmo, luta (Apple, 1999, p. 9).

Nessa perspectiva, vemos que o poder se manifesta em relação de poder, ou melhor, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos são submetidos, à vontade e arbítrios de outros, em uma visão crítica o poder se manifesta entre as linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe etnia, gênero, constituindo assim tanto as origens, quanto os resultados de relações de poder. E é nessa perspectiva que a educação e consequentemente o currículo está centralmente envolvido nas relações de poder. Onde essas

relações são complexas e precisam ser levadas a sério na multiplicidade de formas de lutas que precisam ser desenvolvidas. “Também é importante reconhecer as mudanças que estão ocorrendo em muitas sociedades e perceber a complexidade nexo "poder/conhecimento" Apple, (2000, p. 30).

Assim, não devemos nos comportar como se todo o conhecimento que adquirimos sobre a forma como o mundo deve ser entendido politicamente estivesse, de alguma maneira, ultrapassado, pois nossas teorias se tornaram mais elaboradas. E por seu turno ainda seguindo Apple (2000), o trabalho educacional que não esteja profundamente conectado com a compreensão dessa realidade, corre o risco de perder sua alma. Para Foucault (1971, p.15), quando fala de educação podemos compreender como:

[...] o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Sendo assim, a educação é vista como um sistema político para manter e/ou modificar discursos por meio de seus saberes e poderes. Esse conhecimento corporificado no currículo educacional carrega as marcas devidas da relação de poder, e esse currículo tem papel primordial nas reproduções das classes da sociedade capitalista, pois transmite as ideologias das classes dominantes.

As relações de poder se alastram por toda estrutura social, nada está isento do poder, dessa forma, não é possível escapar dessas relações ou resistir. Outro ponto sensível onde Apple (2000) comenta são as causas profundas onde o próprio Estado cria categoria de legitimidade para definir problemas sócias, de modo que não são encontradas de forma imediata, podendo ser descobertas apenas se focalizarmos a cadeia de formação entre o poder, capital, social, relações de classe e relação campo cidade. Salientando que uma boa educação é “só aquela ligada as necessidades econômica” (*Ibid*, p. 31), todavia, somente se essas necessidades forem as definidas pelo poder.

Não existe sociedade isenta das relações de poder. Dessa maneira, o saber não existe fora do poder, pois uma das formas de garantir ao discurso o status de verdade é por meio do saber, ou seja, o saber funciona como um elemento condutor do poder. A produção de verdade se encontra centralizada no discurso científico e nas instituições, responsáveis pela produção de saberes (Marques, 2012, p, 276).

O currículo em si mesmo, carrega em seu discurso, um mecanismo de controle e poder, incluindo e excluindo, diversos conhecimentos, nas instituições escolares o currículo em si é uma representação do poder do estado, que por meio dos seus discursos vai exercendo seu papel de dominação em sujeitos das sociedades, cujo algumas culturas não serão contempladas.

Segundo Marques (2012), a própria escola pode ser vista como um mecanismo de produção de “corpos dóceis”, por meio da ação do poder disciplinar que se instaura nessas instituições, cumprindo um papel primordial para a constituição da sociedade moderna. E exerce esse poder disciplinar no território educacional, incidi diretamente na vida dos sujeitos.

Logo, podemos dizer que esse sujeito é uma produção do poder, e constructo do saber. Assim, o currículo expressa o interesse dos grupos de poder - dominantes. Constituindo identidade social e individual que ajudam na perpetuação do poder. Fazendo com que grupos dominados continuem a ser dominados. Por isso o mesmo está no centro do objeto poder. Pois, como podemos verificar até aqui o mesmo, é tendencioso, socialmente e culturalmente definido, refletindo uma concepção de mundo, de sociedade e educação. sendo o âmago da ação educativa. Firmando-se como um instrumento como senhor e executor, da política, cultura, ideologia e saber.

Dessa forma, é essencial não apenas entender como o debate sobre currículo, diversidade e diferenças culturais está se moldando nas diversas Amazônias, mas também identificar o papel dos indivíduos e de seus conhecimentos na criação dos currículos.

Para além dessas reconhecidas e óbvias diferenças individuais, que nos permitem nos reconhecermos enquanto sujeitos únicos, de fazeres e saberes únicos, há a diversidade dita "cultural", que surge das semelhanças e diferenças de fazeres e de saberes de um grupo social na sua relação com outros (Oliveira, 2002, p. 8).

Temos, portanto, muitas e diversas possibilidades de tratar o assunto da diversidade. A complexidade das Amazônias, com sua rica diversidade cultural e social, apresenta desafios únicos para a inclusão dessas múltiplas perspectivas no currículo escolar. Reconhecer essas diferenças e valorizar o conhecimento local é uno para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo. Sendo mister que as vozes dos sujeitos que vivem nessas regiões sejam ouvidas e que suas experiências e saberes sejam incorporados nas produções curriculares, permitindo uma educação que respeite e a diversidade cultural e ambiental das Amazônias. Camargo *et al*, (2022, p. 251), afirma, que se “urge debater as diversidades culturais, territoriais, ambientais e produtivas e sua inserção nos sistemas e processos educativos, de forma que se materializem nos currículos de formação de professores e cheguem ao chão das escolas”.

Ao falarmos de território, trago para o território do campo do currículo, do direito a trabalho e moradia, mais especificamente para território dos sujeitos das florestas objeto desta pesquisa, onde se faz um paralelo entre campo e cidade. Todavia, o trato com os mesmos não exclui os outros sujeitos que agregam esta luta. Quilombolas, ribeirinhos, indígenas, entre muitos outros. Onde, se busca falar não apenas do tema currículo como forma recorrente, mas,

objetivar “a incorporação das discussões das temáticas no campo curricular, enquanto direito, ainda não avançou o quanto se esperava” Camargo *et al* (2022, p. 252).

Sendo assim, ao debulharmos esse assunto, uma questão mais ampla e flexível, mas de extrema importância, é a necessidade de alterar o foco da educação escolar. A educação não deve mais se limitar ao ensino de conteúdos curriculares. E aqui centralizo no território do campo onde o propósito do mesmo, é tornar mais benéfico o aprendizado para os sujeitos ali presentes, preparando-o para a vida em sociedade e não apenas para o sucesso nas avaliações escolares. A proposta é/seria oferecer, fomentar uma educação voltada para a vida e para o mundo, e não apenas para o ambiente escolar. Havendo a necessidade da implementação de onde se os vejam como seres humanos integrais, que precisa se desenvolver intelectual, moral, afetiva e fisicamente para atuar na sociedade em que está inserido.

Isto significa mudar a própria finalidade da educação básica, tomando-a mais útil para aluno na medida em que buscar, cada vez mais, sua formação para a vida em sociedade, e não apenas para ajudá-lo a ultrapassar, com sucesso, as avaliações escolares. A ideia é de proporcionar uma educação para a vida e para o mundo, e não para dentro da escola (Loureiro, 2007, p 40).

Portanto, os conhecimentos transmitidos no espaço escolar devem estar articulados com os territórios/campos de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da comunidade em que o aluno vive.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: CONTEXTO LEGAL E PERSPECTIVAS

“Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais”
(Krenak, 2022 p.42).

3.1 Surgimento da Educação do Campo através de seus marcos legais

Através de pesquisas historiográficas buscando uma maior contextualização da educação para os povos do campo, no que tange à legislação Brasileira desde a Constituição Federal de 1824, verificamos como se discute instrumentos legais para se tratar as especificidades desses sujeitos. Ghellere (2014), traz uma descrição de como a educação do campo é tratada ao longo da Constituição Federal. Segundo a autora, a mesma recebe várias emendas, medidas provisórias e decretos, se sobrepondo ao enunciado principal. Aprofundando o entendimento sobre a educação do campo, a autora supracitada nos informa que só foi citado

na terceira constituição Federal, de 1934, a terceira do país. Sendo negada nas duas primeiras 1822 e 1891.

Nas constituições de 1824 e 1891 a Educação do Campo não foi mencionada, mesmo o Brasil sendo um país agrário, este fato ocorreu devido ao discurso republicano, no qual colocava o Brasil dentro do lema de desenvolvimento e progresso. Considerou as zonas rurais como lugar atrasado, episódio que contribuiu na construção de um imaginário ideológico em relação às escolas rurais Ghellere (2014, p. 1).

Ao longo da trajetória da educação no Brasil, observa-se como os sujeitos foram privados da Educação do Campo, comprometendo o direito à vida. A partir da análise histórica, identificam-se diversas contradições nesse processo, evidenciando o papel crucial dos movimentos sociais na luta pela garantia de direitos.

Dante de tais acontecimentos, a Educação representa papel importante na formação dos novos ideais empreendidos, transformando em uma importante ferramenta ideológica. Ao longo da expansão do capital, a educação tornou-se cada vez mais função do Estado, havendo o aumento de matrículas e financiamentos públicos Ghellere (2014, p. 1).

Neste cenário, a educação permanece como uma luta essencial, um direito que precisa ser assegurado para todos os sujeitos. A busca por escolas públicas, laicas, gratuitas e de qualidade. Entendidas como responsabilidade do Estado, onde se reflete o compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, a realidade histórica demonstra que esse direito foi, e continua sendo sistematicamente negado a muitos. Essa exclusão é ainda mais acentuada entre os homens e mulheres que vivem no campo, que enfrentam barreiras estruturais, sociais e políticas para acessar uma educação digna. Assim, o reconhecimento dessas desigualdades e a valorização da Educação do Campo são premissas importantes para desmistificar que os sujeitos do campo não precisam de uma formação educacional de qualidade. Fugindo do ruralismo pedagógico, que brotou, igual musgo na década de 30, vivendo com pouco ou nenhuma luz, apenas para fixar o sujeito no campo.

Esse descaso com a educação do campo nas duas primeiras Constituições Federais, segundo a autora se deve ao fato de que agricultura se apoiava nos grandes Latifúndios, e no trabalho escravo. “[...] o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (Brasil, 2001, p. 3).

Naquela época, a elite dominante mostrava pouco ou nenhum interesse em tornar o processo educacional acessível às populações do campo. Isso ocorria porque essas comunidades eram sistematicamente subjugadas e mantidas em posição de inferioridade por essa classe

privilegiada, que enxergava na exclusão educacional uma forma de perpetuar o controle social e econômico. Essa dinâmica de subalternização fazia com que os trabalhadores rurais fossem privados de direitos sociais fundamentais, os quais não eram garantidos legalmente, reforçando ainda mais sua condição de vulnerabilidade e exclusão. A educação, que poderia ser uma ponte para a igualdade era / é estrategicamente negada a esses sujeitos, onde se perpetua um ciclo de desigualdade e opressão. Logo sem direitos sociais ou leis, como pode ser observado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Documentos oficiais que abordam o direito à educação para o povo no período de 1824 a 1996 (em ordem cronológica)

Documentos oficiais (Constituição) / Ano	De que maneiras o direito à educação para os povos do campo ou não é abordada nos documentos oficiais	Governo
Constituição Brasileira 1824	"Art. 179. XXXII. [A Constituição também garante] A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos" (Brasil, 1824).	Império – 1º fase (D. Pedro I)
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1891	Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 3º criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).	República Velha (Deodoro da Fonseca)
Constituição de 1934	"Art. 121-A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do país (BRASIL 1934 apud GHELLERE. 2014, p. 2). "§4º-O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, Art. 121 apud GHELLERE. 2014, p. 2). "Art.139-Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigado a lhes proporcionar ensino primário gratuito" (BRASIL. 1934 apud GHELLERE, 2014. p. 2). "Art. 149. A educação é um 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). "Art. 156-A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos	República Velha (Getúlio Vargas)

	<p>de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservara no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934 apud GHELLERE, 2014, p. 2).</p> <p>"Art. 157 - A união, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos findos de educação" (BRASIL 1934 apud GHELLERE. 2014. p. 2).</p>	
Constituição de 1937	<p>"Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular" (Brasil, 1937).</p> <p>Art. 132. O Estado findará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo unas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL 1937 apud BRASIL, 2001a, p. 7)</p>	Terceira República/Estado Novo (Getúlio Vargas)
Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946- Lei Orgânica do Ensino primário	Art. 15-A duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de faias agrícolas (BRASIL, 1946c apud GHELLERE. 2014. p. 2)	
Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946/Lei Orgânica do Ensino Agrícola.	"Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura" (BRASIL, 1946).	
Constituição de 1946.	<p>"Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (Brasil, 1946).</p> <p>"Art. 168 [...] III as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BRASIL. 1946a, apud GHELLERE, 2014, p. 3).</p>	Quarta República/República Populista (Eurico Gaspar Dutra)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB-Lein" 4.024/61.	"Art. 105 Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais" (BRASIL, 1961 apud GHELLERE, 2014, p. 3).	
Constituição de 1967.	<p>"Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana" (Brasil, 1967).</p> <p>"Art. 170-As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos "(BRASIL, 1967 apud GHELLERE, 2014. p. 4).</p>	Ditadura militar (General Humberto Castelo Branco)
Emenda Constitucional Nº 1. Edita o novo texto da	"Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do estado, e será dada no lar e na escola" (Brasil, 1969).	

<p>Constituição Federal de 1967.</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB-Lei n 5.692/71.</p>	<p>"§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino" (BRASIL, 1971. Art. 11 apud GHELLERE, 2014. p. 3).</p> <p>"Art. 49-As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no art. 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades" (BRASIL., 1971 apud GHELLERE. 2014, p. 4).</p>	<p>Ditadura militar (General Artur da Costa e Silva)</p>
<p>Constituição de 1988</p>	<p>Incluída indiretamente</p> <p>"Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).</p> <p>"Art. 206-O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL 1988 apud GHELLERE, 2014, p. 4)"</p> <p>"Art. 208-O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria) (BRASIL 1988 apud GHELLERE 2014. p. 4).</p>	<p>Nova República (José Sarney)</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB-Lei nº 9.394/96</p>	<p>"Art. 28-Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:</p> <p>I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural,</p> <p>II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas,</p> <p>III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.</p> <p>(BRASIL, 1996 apud GHELLERE, 2014. p. 4)</p>	<p>Fernando Henrique Cardoso</p>
<p>Plano Nacional de Educação (2014-2024)-Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</p>	<p>O PNE (2014-2024) estabelece como estratégia fomentar o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio, ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à pós-graduação, à educação integral, a programas de educação e cultura, a salas multifuncionais, a tecnologias e materiais pedagógicos, voltados à realidade desses sujeitos, e a transporte gratuito para estudantes do mesmo básico. Ademais, propõe elevar a escolaridade média das populações do campo, expandir o número de matrículas nas escolas que atendem a esses sujeitos, desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para escolas do campo, quilombolas e indígenas, implementar programas de formação específica para professores que atuam nesse contexto, desenvolver pesquisa sobre o atendimento escolar das populações do campo e implementar ações contra desigualdades étnico-raciais e regionais.</p>	<p>Fernando Henrique Cardoso</p>

--	--	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados disponíveis em Ghellere (2014), Bezerra; Lima (2021), Brasil (2002).

Analisando os dados no quadro supra, observamos que, na década de 1930⁶, a educação para população rural, foi referendada a primeira vez na legislação Brasileira na constituição Federal de 1934, a terceira por assim dizer, e antes disso nas constituições de (1824 e 1891) as referencias foram mínimas em todo o âmbito da educacional ou no que se entende por educação, como apontado na tabela anteriormente e passagem a seguir através “Da Ordem Econômica e Social”:

“Art 139 – Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (BRASIL, 1934).

Vieira (2007) aponta que essa maior ou menor importância se ilustra por uma menor relevância que a população da época representava. Historicamente podemos dizer que essa mudança na carta magna se deve as mudanças sociais, políticas e econômicas da época. Ainda segundo Vieira (2007) a carta magna deve ser escrita para serem incorporadas a vida da sociedade. O que nos remete a outra realidade. A urbanização da década de 1930, que ocorria no Brasil, consequentemente a necessidade da modernização da economia Brasileira. Onde se constata a menção no quadro acima sobre educação. Assim, “com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988)” Vieira (2007). Todavia, segundo Ghellere (2014), os aparatos legais usados nessas épocas não tinham a intenção de beneficiar ou exaltar a educação para os sujeitos do campo, respeitando suas especificidades, em vista que o cultivo arcaico não exigia dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação. Com isso, se buscou frear o processo migratório das populações rurais para territórios urbanos e defender os interesses da elite dominante. Ressalta-se que esse fluxo migratório se deu pelo descaso com o povo do campo por parte do governo Brasileiro. Onde o mesmo buscou entrelaçar nessa época, trabalho, agricultura e educação, para aumentar a produção agrícola da época e fixando os sujeitos no território rural, ou seja, preocupado estavam com a economia Brasileira.

⁶ A análise será feita a partir de 1930, pois, se busca a primeira referência a educação do campo na legislação Brasileira. Porém, o quadro supracitado mostra um recorte cronológico mais amplo

Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos campões. Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico Brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (BRASIL, 2001, p.4).

Em uma visão global, a década de 1930, fica marcada pela quebra da bolsa de valores. E no Brasil o golpe de Estado, levando o gaúcho Getúlio Vargas a presidência da república. “os comunistas tentaram tomar o poder, mas seus líderes foram prontamente detidos e dispersos. Enquanto alguns preparavam a futura campanha presidencial, Getúlio Vargas planejava um golpe de Estado” (COSTA, 2002, p. 15). Neste cenário caótico, por assim dizer se inicia o processo de industrialização do país, fortalecendo o processo dual entre o urbano e rural, muito pelo contraste entre os territórios. Onde de um lado, o urbano, representando a modernidade, desenvolvimento e progresso. Do outro o rural, lugar de atraso, sujeitos incompletos para sociedade, representantes da negatividade, estagnados no tempo. Logo a preocupação com o rápido processo de industrialização e urbanização, a organização social e econômica entra em xeque. Pela perda de produtividade.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico Brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo BRASIL (2001, p. 4)

Nessa visão dual entre urbano e rural, se prioriza a educação profissionalizando, para atender as necessidades de uma elite dominante, que chegará ao poder junto com Getúlio Vargas. Satisfazendo assim, a demanda de uma indústria emergente. Nesse sentido, a importância da educação nesse contexto industrial ficou a cargo dos sujeitos menos favorecidos. “[...] considerada em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-la, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas” (BRASIL, 2001, p. 07). “Verifica-se assim, um empobrecimento das conquistas que ocorreram na Constituição de 1934. O Estado retirou sua obrigação em relação à oferta do ensino, elegeu como prioridade a formação técnica, abriu precedentes à iniciativa privada” Ghellere (2014, p. 1). Marques (2019) nos diz que acentuação maior pode ser vista na Constituição de 1937, no que tange a educação profissionalizante para as classes subalternizadas. Assim como a importância do ensino agrícola. Todavia com uma veia discriminatória e pejorativa com os sujeitos do campo. Essa inovação, além de legitimar as

desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o sistema agrícola. Como pode ser visto.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, 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. Brasil(2001. p. 7)

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 2001, p. 7)

Nesse último artigo, Brasil (2001) e Marques (2019) divergem do entendimento, o primeiro diz “ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.” (BRASIL 2001, p. 7). Enquanto o segundo mostra que é possível observar que os “campesinos são retratados de forma homogeneizante e essencializada, vistos como inferiores e, até mesmo, como primitivos, uma vez que precisam de "disciplina moral" e "adestramento físico" ao serem preparados para atividades laborais.” (MARQUES, 2019 p. 38). Inegavelmente através da literatura, vemos que essa reverberação sobre a representação sociocultural negativa sobre o povo campo através da literatura se faz presente até hoje.

Nesse período Getúlio Vargas estava no poder (1930 – 1945). Esse governo marcado na história como ditador e centralizador trouxe não somente estagnação, mas também retrocesso a educação, pois isentava o Estado da instrução pública, apenas em caráter excepcionais, obrigava apenas a família e da prioridade ao ensino particular. Alguns desses preceitos foram recuperados apenas na Constituição de 1946. Como a educação sendo direito de todos (as) oferecida no lar e escola.

Assim, diante da urgência em preparar profissionais qualificados para o trabalho no campo, foram sancionados dois decretos fundamentais. O primeiro, o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário, estabeleceu a organização dos períodos letivos do ensino fundamental, levando em consideração as particularidades de cada região. Já o segundo, o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, chamado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, foi criado com o propósito de oferecer formação técnica especializada para os trabalhadores do setor agropecuário, contribuindo para o desenvolvimento da agricultura no país.

Segundo Freitas (2011) a trajetória da Educação Rural no Brasil, teve início paralelamente com a industrialização; onde nasce marcada pelo “discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente” Freitas (2011, p. 36). Ou seja, tornar o campo reflexo da cidade através da modernização.

A educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982) (CALDART, 2012, 240).

Em Brasil (2001) menciona, de forma clara que o campo, como realidade específica, estaria com seus dias contados. Onde segundo alguns estudiosos, a tendência é que o mesmo desapareça com o passar do tempo, englobado pelo inevitável avanço da urbanização, havendo uma transformação e homogeneização no território rural. “Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção” Brasil (2002, p. 2).

A preocupação com o ensino agrícola estava voltada aos cursos profissionais e ao processo de modernização da indústria Brasileira. A consolidação do processo de modernização configurava-se na evolução econômica e social do país e a instrução escolar, seria a forma de preparar mão de obra para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola (Ghellere, 2014. p. 1).

Nessa perspectiva, acompanhados por Freitas (2011) e Marques (2019), os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como pré-conceito o atraso do povo do campo, visando o enquadramento dos sujeitos do campo no sistema de produção moderno. Como exemplo podemos citar a Campanha nacional de Educação Rural (CNER), nascida em 1952, onde objetivava levar a educação fundamental, para recuperar o sujeito rural. Visando substituir a cultura desses sujeitos por outra através da educação de base, onde a mesma servia de aculturação da população.

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização (Freitas, 2011, p. 37).

Todavia, segundo o autor supracitado o discurso de apoio para o sujeito do campo não surtiu efeito desejado. Visto que o contexto econômico-social da época, através da educação só reforçou a imagem negativa dos sujeitos do campo e seus estilos de vida, havendo uma

derrubada no interesse de permanecer no campo e buscando ascensão social nos centros urbanos.

Nas constituições seguintes, o que se viu foi um modelo alicerçado na indústria, apoiado pela elite Brasileira, relegando poucas políticas públicas educacionais para beneficiar a educação visando os povos do campo. Embora seja uma tendência majoritária ao longo da história, no que tange o meio rural, outras perspectivas foram surgindo e consequentemente fortalecendo organizações sociais ligadas ao campo a partir da década de 1950.

No final do século passado, tendo início uma “Nova República”, evidencia-se um crescimento exponencial da pobreza e violência no campo e na cidade. Assim, os baixos índices de escolaridade e desigualdades nas terras tupiniquins eram profundos. Logo, vários seguimentos viram na educação a perspectiva de combater à desigualdade. Passando a ser gerenciada, em curto prazo, com objetivo de estancar o desequilíbrio de rendas.

Quanto ao texto da carta de 1988, podemos afirmar a educação como direito de todos, e consequentemente a educação dos povos do campo conquistaram amparo na legalidade, no que concerne as políticas públicas educacionais. Abrangendo todos os níveis de ensino oferecido em qualquer parte do país. No que tange a Constituição Federal de 1988, os artigos 205 e 206, estabelecem que: O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim como garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. (Brasil, 1988, art. 206) e A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205). Segundo Bezerra e Lima (2021), essa constituição em específico, resguarda os direitos das minorias, estabelecendo paridade material e formal, buscando disponibilizar acesso a todos/as o serviço, direitos e tratamento justo. Onde, uma das principais vias para garantir os direitos das minorias é proporcionar o acesso à escola, com educação de qualidade. “Assim, ao estabelecer que a educação é um direito social de todos os Brasileiros, independentemente do local onde vivem, a Constituição Federal de 1988 ordena juridicamente o direito à educação dos povos do campo” (Marques, 2019. p.40).

Nessa perspectiva, pensaremos o direito à educação em direitos humanos partindo de três pontos essenciais: primeiro a natureza permanente, continuada e global da educação; segundo, que a educação deve ser necessariamente voltada para a autonomia; e terceiro, ela deve promover valores que permitem um convívio social menos violento. Para tanto, é preciso esvaziar o sentido da escola enquanto mecanismo de controle social pela submissão ou autoritarismo. É necessário, pois, ressignificá-la numa posição de autoridade democrática legítima para que seja possível pensarmos numa proposta de educação em direitos humanos voltada para o exercício da cidadania em espaços sociais democráticos (Cabral *et al.* 2021, p.18).

Bezerra e Lima (2021) analisam que o direito de qualidade previsto na Constituição, nada mais seria do que um estímulo compensatório, pelas desigualdades vivenciadas através da história, no que toca a maioria. E enfatiza que os artigos 205 a 214 da Carta onde concerne à educação garantem o acesso a todos à educação e veda qualquer forma de exclusão. Onde inspirou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996).

Com base nos princípios estabelecidos na Constituição referentes à educação e buscando contemplar as principais reivindicações da sociedade civil, a LDB, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, trata da educação escolar, que é entendida como dever da família e do Estado e diretamente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento da/o educanda/o e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

É importante frisar que a Constituição Federal de 1988 abriu precedentes para a posterior elaboração e instituição de instrumentos legais que ampliam os direitos das populações do meio rural no que tange à oferta de uma educação específica para esses sujeitos. Entre esses dispositivos legais, em nível nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Nesse documento, destaca-se o artigo 28, o qual estabelece o seguinte:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 1996, art. 28).

No artigo supracitado, nota-se as especificidades que precedem os povos do campo e seus territórios, principalmente o que se refere a seus conteúdos e metodologias, objetivando as necessidades dos sujeitos, à organização escolar e espacial, sendo as mesmas vinculadas as atividades de produção do meio rural, assim, como o direito de os mesmos estudarem em suas comunidades de origem. Ghellere (2014) mostra que apesar dessa Lei trazer mudanças significativas para o povo do campo, considerando suas peculiaridades, a mesma abre brechas para outros dispositivos legais.

No artigo 28 da LDB 9394/96, há o reconhecimento da diversidade sociocultural na educação Brasileira. Esse artigo possibilitou a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), documento é considerado um marco do direito à educação nos territórios rurais. No entanto, nota-se que a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo, na medida em que visa a “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996), ou seja, a prioridade ainda é o trabalho para auxiliar na produção econômica (Ghellere, 2014, p. 4).

Ou seja, essa adequação do calendário escolar, transmite a insegurança apenas do aporte econômico e não a perspectiva da formação humana. Visando apenas a formação bruta para o trabalho e distante do crescimento intelectual dos sujeitos que ali vivem. Caldart (2012, p. 346) corrobora com a ideia de Gramsci, onde o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. “Ele (Gramsci) afirma que a carreira escolar é um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária, considerando seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos, e com os fins que a escola pretende alcançar.

Esses embriões do trabalho produtivo contidos na Carta serão as bandeiras de lutas dos movimentos sócias. Logo, esses princípios teóricos dos povos do campo, que leva em conta as especificidades dos sujeitos, se alicerçam na educação Brasileira meados do final da década de 1990 e início de 2000. Onde se organizavam os direitos sociais desses sujeitos. Denominado “Movimento da Educação do Campo”, através de ações afirmativas a favor de uma educação séria, de qualidade no contexto do campo e para o campo, assim como pensado por sujeitos do campo. A partir disso gerou-se uma série de documentos federais que consideravam a realidade do campo, ou as realidades.

Entre elas a Lei n. 13.005, descrita na tabela acima. Onde visava estratégias para beneficiar o atendimento da educação dos povos do campo. Todavia Marques (2019) aponta algumas falhas:

A primeira diz respeito ao número de metas relacionadas à Educação do Campo. Das 20 metas apresentadas, apenas uma faz referência à Educação do Campo, indicando que se prioriza a educação urbana. A segunda questão impeditiva percebida no documento é a ausência de metas ou estratégias relacionadas ao ensino multisseriado, adotado em grande parte das escolas que atendem às populações do campo (MARQUES, 2019, p. 42).

Assim, influímos que essa (s) ideia (s) ainda se mantém como uma expectativa, não como uma realidade concretizada. Em outras palavras, existe um contraste entre o que está previsto na lei e o impacto real para os movimentos sociais do campo.3.1 Surgimento da Educação do Campo através de seus marcos legais. Através da ampla pesquisa realizada, (e até

mesmo aqui neste trabalho) se nota que em sua maioria, que as pesquisas vêm da preocupação de procurar um lugar para o campo da educação do campo ou as práticas pedagógicas empregadas nesses espaços. E esquecem que o que garante a legitimidade no mundo dito moderno, são os fundamentos legais, jurídicos e filosóficos que garantem a ação do mesmo. Nessa perspectiva segundo Fernandes, *et al* (2008) que possamos debater, as ações educativas quem se promove. Pois, tem força de legitimidade. Assim, as informações que foram levantadas anteriormente e a seguir se fazem pertinente nessa construção de legitimidade. “Não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia” (Molina, 2012, p. 587).

Com seu surgimento legal na década de 1980, o que conhecemos hoje como “movimento da educação do campo”, surge após o processo de redemocratização do país, com o reforço de ações afirmativas por movimentos sociais, sindicatos rurais e do campo, a favor dos direitos com camponeses, educação e reforma agrária. Por ter citado na tabela anterior, usei o termo surgimento legal. Todavia Fernandes (2006) ressalta que os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da história. Através de lutas e compreensões de resistência, (re) conhecimento de cultura saber, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, por isso, que sentimos necessidade de recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram com o passar do tempo. E atualmente a perspectiva sobre Educação do Campo:

Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas (Silva, 2006, p. 62)

Nessa perspectiva, podemos perceber os movimentos sociais intrinsecamente ligado a educação, a prática, teórica e pedagógica.

A relação dos movimentos sociais e educação pode se dar através de duas vertentes. A primeira, que corresponde à interação dos movimentos sociais ligados à educação; a segunda vertente que se dá pela ação educativa que ocorre no interior do movimento, todavia, ambas as vertentes se intercalando por serem compreendidas em ações práticas organizadas (Ramos; Cunha, 2020, p. 4).

Como tratamos com o tópico legalidade, mostro Freitas (2011)⁷, onde diz, o florescer do movimento apregoa as décadas de 1950 e 1960, onde a reforma agrária estava na crista do país. Onde movimentos sociais de esquerda, progressista e igreja católica estavam ombreados, para propostas educativas para sujeitos do campo, servindo de pique para o movimento da educação do campo.

Durante a presidência de João Goulart, essa questão tornou-se central para diversos atores políticos, incluindo o governo, partidos, movimentos sociais, a Igreja Católica e a opinião pública. Foi nesse período que se consolidou a ideia de que o Brasil precisava de uma reforma agrária capaz de erradicar o latifúndio, considerado um grande obstáculo ao desenvolvimento do país (Freitas, 2011, p 35-49).

Marques (2019) salienta o movimento educacional rural não está somente atrelado a políticas públicas, mas também a reforma agrária. Ouse seja, o movimento nasce no meio de um país conflituoso, onde se disputava terras no Brasil. E no que tange aos programas e projetos públicos desenvolvidos, Freitas (2011) mostra a perspectiva que ao longo de décadas a educação rural sempre teve a premissa de que o sujeito do campo precisava ser educado, ou melhor, ser recuperado, para se enquadrar nos moldes produtivos do advento da modernidade. E para que isso ocorresse os grandes pensadores se valiam da educação básica como instrumento de (re) modelação a cultura desses sujeitos. Assim como contribuir para o processo evolutivo desses sujeitos rurais, despojando o espírito comunitário e a ideia de valor humano, para que assim não se acentuasse as diferenças entre cidade e campo. Molina (2012) diz que em um primeiro momento esses movimentos sociais reivindicaram a reforma agrária, em um país predominado por latifúndios⁸. No tocante a educação, foi reivindicada primeiramente a educação nas áreas da reforma agrária, e posteriormente para todos os povos do campo.

Na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir a I Conferência Nacional de

⁷Entre os movimentos sociais que se destacaram para com o campo FREITAS (2011) destaca vários programas federais, a saber: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e Procampo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster).

⁸O termo latifúndio, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral. No Brasil, a origem dos latifúndios encontra-se no sistema de colonização. Interessada em que sua colônia se voltasse para a produção de bens para o comércio exterior. Quem as recebia, supostamente pessoas com recursos financeiros tinham o compromisso de cultivá-las, sob pena de perda da concessão. (MEDEIROS, 2012, p. 445).

Educação Básica do Campo, em 1998. O tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (Molina, 2012, p. 587).

Nessa perspectiva alguns autores, apresentam que a disputa territorial no Brasil se divide em dois seguimentos, para o desenvolvimento camponês. Um deles é o agronegócio, que privilegia a monocultura e grandes extensões de terra. Nesse modelo o campo é visto apenas como a parte comercial. Para produzir alimento destinado a comercialização.

A construção do conceito do agronegócio e a forma de modernização do território capitalista, o que amplia suas condições da dominação do território camponês [...] O movimento desse complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. [...] Agronegócio é, portanto, o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista (Fernandes *et al.*, 2008, p. 45)

O outro modelo é baseado como o modelo familiar e no agroecologia. Nesse modelo o campo não é visto apenas como produtor de alimento, mas multifacetado, privilegiando principalmente a vida comunitária.

Essas características específicas do campesinato criam uma maior tendência de busca da diversificação produtiva e da soberania alimentar que faz a agricultura camponesa representar, estruturalmente, maior possibilidade de convivência com uma natureza diversificada e com o estabelecimento de sistemas de produção baseados nos princípios e estratégias da agroecologia (Michelotti, 2012, p.681)

A partir dos exemplos supracitados inferimos que os dois modelos, tanto o agronegócio, quanto no campesinato, são espaços geográficos e políticos onde esses sujeitos escoltam seus projetos de vida e trabalho para o desenvolvimento, todavia de forma distintas. Onde as classes e relações sociais são diferentes.

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea (Fernandes. 2006, p. 38).

Quadro 2: Modelo de desenvolvimento do Campo

Modelos de desenvolvimento do campo	Agronegócio	Campesinato	(Campesinato Moderno) Agricultura Familiar ⁹
Matriz	sua origem está no sistema <i>plantation</i> , em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação, originalmente utilizado na colonização das Américas, África e Ásia e implementado em latifúndios com mão de obra escrava.	Experiências de reprodução de vida e de resistência dos povos do campo em seus territórios.	Experiências de reprodução de vida e de resistência dos povos do campo em seus territórios.
Visão de campo	Lugar de produção de mercadorias (commodities)	Lugar de produção de alimentos e de vida.	Lugar de produção de alimentos e mercadorias
Território agrícola	Grande propriedade de terra	Pequena propriedade de terra	Pequena / Média propriedade de terra
Paisagem agrícola	Monocultura	Policultura	Policultura
Modelo de produção agrícola	Industrial	constituindo uma unidade indissociável entre as esferas da produção e do consumo/ Agroecologia /	Agroecologia.
Mão de obra	Assalariado	Familiar	Familiar / Assalariado. contratação do trabalho assalariado em condição que supere a força de trabalho da família em determinadas condições espaciais e temporais.
Escala de produção	Grande	Subsistência	Baixa / Média
Perspectiva educacional	Rural; Voltada a mão de especializada	Necessidade de reinventar as práticas Sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização	Educação contextualizada, humanitária emancipadora e transformadora, voltada

⁹Houve a opção de fazer a distinção ou transição como dizem autores, seguindo a referência ao tema “fim do campesinato”, o que na verdade seria “a integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultor familiar” (Fernandes ... [et al.] 2008, p. 43).

		econômica, política e cultural	à formulação de sujeitos críticos.
--	--	--------------------------------	------------------------------------

Fonte: Marques (2019), Fernandes et al (2008), Caldart (2012), Molina (2006).

De maneira idealista o desenvolvimento do campo, a partir de uma concepção tecnológica, organizada no que tange ao trabalho dos sujeitos para assim alavancar a produtividade das terras, é um viés para políticas desenvolvimentistas com os sujeitos que ali pertencem, ou seja, uma reforma agrária. Todavia, a mesma não é condição no horizonte deste País,

Uma vez que o Brasil optou por um modelo de desenvolvimento que prescindiu da desconcentração da terra, preservou o latifúndio, e ainda, incorporou-o ao modelo do agronegócio, ela é agora uma escolha para aqueles que debatem sobre qual modelo de desenvolvimento o País adotará, se quiser inserir-se soberanamente no contexto mundial, preservando o meio ambiente e os recursos naturais. Além de contribuir decisivamente na contenção da tragédia social e ambiental que assola o planeta (Fernandes, *et al.* 2008, p. 15).

Todavia, cabe ressaltar que o outro modelo, apresentado para se opor ao agronegócio iria ruir as bases econômicas do País. Dentre essas Marques (2019) nos fala da “reterritorialização do solo Brasileiro”, havendo a redistribuição dos territórios. Ou seja, o projeto da reforma agrária não é somente territorial, e sim, social, cultural e principalmente político. Onde o projeto deveria seguir uma estratégia comum, através de vias básicas no âmbito da produção alimentar, integrando-se às cadeias produtivas na área reformada.

A saber, “No âmbito social e ambiental”:

Assegurar condições de moradia digna, em projetos arquitetônicos e de infraestrutura que dialoguem com os conceitos da sustentabilidade ambiental no campo. E ainda, associar a tais condições, aquelas que efetivamente concorrem para o desenvolvimento integral das famílias, dos homens e mulheres, da juventude e da velhice dignas, como os espaços de lazer, de convivência comunitária e de expressão da cultura local e universal (Fernandes *et al.*, 2008, p. 16)

A saber: “No âmbito cultural e educacional”

Residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização (Fernandes *et al.*, 2008, p. 16).

3.2 A educação do campo: Bases e Perspectivas.

Na tabela supracitada, podemos dimensionar que há disparidade entre o agronegócio (Educação Rural), ao campesinato e agricultura familiar (Educação do Campo). Nesta última, Jesus (2006, p. 56) reforça a Educação do Campo com os “princípios da liberdade, autonomias dos sujeitos, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes

e de temporalidades, da valorização e emergência da cultura camponesa” Enquanto que Fernandes (2008, p. 41), mostra que a “Educação Rural” é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”. Logo, através de autores como Molina (2006, 2012), Caldart (2008, 2009, 2012), Silva (2006) e Arroyo (2014) e outros autores que discutem a Educação do Campo, se pretende entrelaçar princípios teóricos, selecionados que estejam em consonância dos objetivos deste estudo.

3.2.1 É o Escudo e a Espada, contra o “atual estado da coisa”

Caldart (2008, 2009, 2012), explica que a educação do campo nasce como crítica a realidade da educação do país, largamente pelas condições que se encontravam os sujeitos que trabalhavam e viviam no campo. Mas essa crítica nunca foi à educação em si. Visto que o objeto da mesma é a realidade dos trabalhadores do campo, onde diretamente incide sobre o trabalho, políticas públicas para o campo e sobre a realidade educacional. A mesma autora (2008, 2012) ainda reforça que o conceito de educação do campo apesar de acúmulo teórico ainda é um conceito novo e em construção na última década. E que ainda continua em disputa por ser marcado por contradições sociais muito fortes. Esse debate teórico segundo a mesma é importante à medida que busquemos descortinar quais são os embates teóricos e práticos, mas que não devemos restringir em um conjunto de palavras. Pois poderíamos matar a ideia, perspectivas, paradigmas a respeito de movimento, como coisa viva. Uma vez que não está somente atrelado ao âmbito educacional.

Uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade (Caldart, 2008, p. 68).

Nessa mesma perspectiva Caldart (2008) enfatiza que educação do campo deve ser pensada sobre o tripé “campo- políticas públicas e educação”, onde não podem ser pensados de maneiras separadas, como vimos à cima. Uma proposta pedagógica, não pode ser somente na perspectiva para as escolas do campo.

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de

origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando. [...] A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produzem concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (Caldart, 2008, 2009, p. 69, 40).

Nessa perspectiva alguns autores consideram que debater o projeto desenvolvimento de campo já é educação do campo. Assim, como se pensarmos políticas públicas através de disputa de forma e conteúdo estão à disputa de projeto de campo e de concepção de educação. “As políticas educacionais Brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores (Caldart, 2008, p.70).

se alguns negam ou fazem a crítica da Educação do Campo porque ela trata de uma particularidade, outros a estão criticando porque ela não dá conta de todas as particularidades presentes na realidade dos trabalhadores do campo hoje e, então, seria preciso um esforço de pensar a educação desde cada uma delas: pensar na educação dos camponeses, na educação dos assalariados do campo, na educação dos povos da floresta, na educação dos quilombolas... (Caldart, 2008, p.72).

Assim, não podemos olvidar a dimensão educacional e pedagógica na perspectiva conceitual. Onde se afirma que as realidades desses sujeitos urbanos e do campo, gritam por propostas educacionais diferenciadas, onde focalizem em especificidades, vinculadas as diversidades sociais e linguísticas desses sujeitos.

3.2.2 Especificidades.

Segundo Freitas (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) permitiu horizontes para a educação do campo, ao reconhecer a diversidade sociocultural, assim como o direito à igualdade, preconizando a formação básica, vislumbrando as especificidades regionais e locais. Caldart (2008) assume como especificidade o caráter político, educacional e na discussão de país. Segundo a mesma. Essas especificidades nos têm aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que pensam a educação numa perspectiva universal, onde alertam por uma fragmentação das lutas e movimentos sociais. Outro ponto é que a educação do campo se justifica pela sua particularidade histórica, do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não apenas por uma síntese de especificidades diversas e contraditórias.

O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas. Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola (CALDART, 2008, p. 74)

Então como entender essas pedagogias que são oferecidas a esses sujeitos? Arroyo (2014) menciona que tanto a criação do pensamento como os processos para confrontar e educá-los estão intrinsecamente relacionados entre si e com as relações políticas, sociais e culturais que se dão. Caldart (2008) também lembra que os mesmos/ movimentos sociais não querem a fragmentação das políticas públicas, e focalizar no específico de uma educação do campo, mas na sua universalização de ensino para contemplar as especificidades desses sujeitos outros.

É preciso salientar, entre outras coisas que o que está em xeque hoje é próprio modos de vida em/ da sociedade, que a modernidade construiu. E nessa perspectiva podemos pensar a lógica cruel entre a dialética campo e cidade. Ou a hierarquia presente entre as mesmas. Onde de um lado temos a modernidade e do outro marginalizados. Nessa perspectiva não nos esquecemos do tripé. Apresentado, por Arroyo (2014) também sobre um novo ângulo: formação política; social e cultural. No âmbito educacional, Molina e Freitas (2011) indicam que a escola do campo, ao atrelar às perspectivas pedagógicas a realidade sociocultural desses sujeitos, abre possibilidade para reeditar o conhecimento científico hierarquizado, e desenvolver entre esses sujeitos uma criticidade e autonomia para um processo de construção de conhecimento. Pois, na perspectiva dominante e hierárquica, “decretar os Outros inexistentes para o conhecimento faz parte das pedagogias de sua interiorização histórica, intelectual e cultural” (Arroyo, 2014, p. 64). Essa discussão contextualizada no campo da educação do campo, sob a vertente dos sujeitos do campo, seus modos de vida e cultura e saberes, nunca foram legitimados, sendo tratados de modo inferior e discriminado, como mencionado a cima.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade: os conhecimentos, as ciências que se dão deste lado da linha. Essa concessão de monopólio de verdade leva a invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade de forma de se legitima de conhecer os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-Brasileiros (Arroyo, 2014, p. 63).

Logo, os processos para uma educação emancipatória “precisa tensionar a ‘lógica escolar’ assumida pelos processos formadores, por vezes também aqueles que acontecem fora da escola” (Caldart, 2008, p. 81). Todavia, não seria refutar o conhecimento científico-

acadêmico (Arroyo, 2014, p. 64), mas usá-lo em um cenário que dialogue com outros tipos de conhecimento.

3.2.3 Ecos da mudança: Uma jornada nata poética da Educação do Campo pela emancipação humana

Em meio às paisagens vastas, heterogêneas e resistentes do campo, a Educação do Campo se impõe não como um conto de fadas, mas como um árduo campo de batalhas silenciosas e transformadoras. Essa jornada, desprovida de adornos poéticos, revela suor diários desses sujeitos que desafiam as estruturas opressoras e narrativas dominantes. Onde a pedagogia da educação do campo se torna um ato de resistência e emancipação, onde cada nova conquista, dentro e fora desse território ecoa e rompe o silencio imposto pela ruptura abissal. Nessa perspectiva a Educação do campo é superação, se prontifica justamente a ser e ter o caráter emancipatória e transformadora. Defendendo a formação da criticidade desses sujeitos, refletir sobre a realidade, social, cultural, com perspectivas e propostas capazes de desenvolver os territórios de maneira mais inclusiva e igualitária. Caldart (2008) problematiza algumas questões, quando esses sujeitos a sua realidade e acesso ao conhecimento. Esse conhecimento foi criado por quem? A que conhecimento tenho acesso? Os mesmos são produzidos por quem? São vinculados a que?

Ressalto que criticidade, de problematizar a realidade da Educação do Campo, nasce com o trabalho proposto por Freire. A educação como instrumento para a humanização do indivíduo baseia-se na ideia de que todos nós nascemos incompletos e inacabados, moldando-nos conforme as vivências individuais, coletivas e de grupos sociais com quais interagimos. Acreditamos como afirma Freire (1978) na capacidade ontológica de se torna mais. Através de discussões críticas da realidade. Silva (2006) quando se refere a humanização, mostra que é preciso resgatar a conceção de educação, através de uma perspectiva mais global, construção de humanidade do ser e do planeta, “que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando uma humanidade mais plena e feliz” (Silva, 2006, p. 74).

Analisando o contexto histórico, se entende que a Educação do campo, originalmente por sua perspectiva pedagógica dos movimentos sociais, continua a oxigenar as tradições de uma política emancipatória, onde formula novas questões sobre bases antigas às políticas educacionais e às teorias pedagógicas. Todavia, inegavelmente mudanças ocorreram na legislação Brasileira como foi visto anteriormente, muitas em favor dos sujeitos do campo, nas últimas décadas, mas transformações significativas na educação dos camponeses, essa ainda não ocorreu. Nessa de outras

áreas é a mais expressiva entre o campo e a cidade. Principalmente quando nos citamos ao analfabetismo.

Fazendo um recorte geográfico e trazendo para o estado do Amapá. Segundo Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – Censo 2022, a taxa de alfabetização no estado é de 93,53%, com um número médio de anos estudados de 9,6 anos, apresentando taxa bruta de frequência escolar de 96,45%. Um ponto que chama atenção em relação ao Amapá são as pessoas sem instrução ou com nível fundamental incompleto: 28,49 % e o baixo número de pessoas com nível superior completo: 18,03%. No estado Amapaense encontramos 121 favelas, sendo que 22,02 % dos domicílios são nesses espaços e 24,43 da população encontra se residindo nas mesmas. E quando focamos em cimas de áreas quilombolas e indígenas, temos um decréscimo. Na população quilombola¹⁰ do estado do Amapá (12.894 pessoas) 90,64% da população é alfabetizada. Onde estes sujeitos apresentam idade média de 25 anos. O número de sujeitos quilombolas representa uma porcentagem de 1,76%, dentro da população Amapaense. Quando falamos da população indígena no estado. Em 2022, era de 11.334 pessoas que se declaravam indígenas. Com porcentagem na população amapaense de 1,54%. Com taxa de alfabetização de 90,35%. Com a idade mediana de 20 anos, domicílios sem banheiro 9,87%, razão de sexo da população 105, 47 homens para cada 100 mulheres.

Vale ressaltar que a taxa de analfabetismo, segundo o IBGE foi abaixo da média nacional somente nos municípios acima de 100.000 habitantes, nos demais municípios (1.366) com população entre 10.001 e 20.000 habitantes apresenta a maior taxa média de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (13,6%). Sendo quatro vezes maior do que as taxas calculadas para municípios com 500.000 mil habitantes (3,2%). Ou seja, podemos evidenciar que os índices relacionados a educação na zona rural, quilombola, indígena, mostra um menor acesso ao sistema educacional formal, em comparação com meio urbano. Onde evidenciamos uma falta de compromisso com ações governamentais concretas, que possam mudar esse cenário.

No tocante a educação do campo, é pertinente pensar que as políticas públicas devem sair do papel. E a mesma, manter as contradições instaladas, mantendo-se fiel ao seu percurso impar, vinculado aos sujeitos do campo, através de suas organizações e lutas sociais. Pois assim, como uma nova safra na colheita, novos sujeitos que brotam no campo venham com novas experiências, alternativas, que possam combater de forma mais radical a lógica dominante, homogênea e que seja para além do capital. Com o cunho emancipador e libertário, voltado as

¹⁰ As informações são referentes aos dados coletados pelo Censo Demográfico 2022, no período de 1 de março de 2022 a 28 de maio de 2023 (primeira apuração). Atualizada em 22/12/2023.

suas especificidades, como produtores de conhecimento e que deem conta da heterogeneidade regional.

3.2.4 A heterogeneidade dos sujeitos do campo.

Há um amplo reconhecimento, que o campo apresenta uma imensa heterogeneidade social, regional, histórica e processos que se solidificam e servem como alicerce para projetos do campo. Nessa perspectiva a educação do campo, se apresenta, além de seu caráter emancipador e transformador, como vimos, considera essa diversidade, Caldart (2008),

A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica (Caldart, 2008, p. 84)

Por uma questão de ordem, uma vez que já foi mencionado na sessão anterior sobre diversidade. Aqui, enfatizo que a diversidade não se dá ou restringe apenas à diversidade étnico/racial, como se postula em muitos documentos pedagógicos da Educação do Campo, mas envolvendo gênero, orientação sexual, modos de produção de vida e trabalho, territorial, religiosa. Esses pontos que são presentes em qualquer território escolar, também é presente no campo. E se essas questões exigem reflexão específica fora do meio rural, por que não recebe a mesma tenção para o campo? que vise a transformação e superação das múltiplas realidades.

Caldart (2008), diz que há uma contradição a ser enfrentada, no tema diversidade. A concepção de pluralismo, que hoje se tem na sociedade tange para o liberalismo e vê a questão do pluralismo como a derrota de uma classe trabalhadora. “Respeito à diversidade que leva então à dispersão social, ao relativismo político e ao consequente enfraquecimento dos sujeitos coletivos” (Caldart, 2008, p.84).

Em relação a educação do campo, tangenciado com os sujeitos, trago Weisheimer (2005), que mapeia e discute o conhecimento produzido sobre juventude rural. Segundo o mesmo, entre as publicações mapeadas foram localizadas, cinco abordagens sobre juventude rural, sendo elas: faixa etária, ciclo de vida; geração; cultura ou modo de vida e representação social.

Como resultado das teorias para definir as formas de abordar o tema juventude. Resultam diferentes percepções, Weisheimer (2005, p. 25) identificou 14 maneira diferentes de denominar os jovens do meio rural, refletindo a diversidade das configurações desses sujeitos. E consequentemente nas políticas públicas pensadas para os mesmos. Essas categorias são alunos rurais, jovens, jovens agricultores, jovens do campo, jovens do interior, jovens do sertão, jovens empreendedores rurais, jovens empresários rurais jovens filhos de agricultores, jovens

rurais ribeirinhos, jovens sem-terra, juventude em assentamento rural, juventude escolar rural e juventude rural. (Lendo não consegui entender e não encontrei explicação de como o mesmo chegou as essas denominações). Assim, o mesmo constata que a condição “juvenil, juventude rural” é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica e diversificada, onde pode ser constatado diferentes realidades ou realidades múltiplas por assim dizes. Onde os mesmos não formam bloco homogêneo. Nessa perspectiva indica a fala mais próxima e possível: “Juventudes rurais”, não mais no singular, uma vez que vivem e apresentam realidades sociais diferentes.

As interações sobre a condição juvenil demonstra que esta é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica e diversificada, o que implica considerá-la uma realidade múltipla, visto que os jovens não formam um todo homogêneo. Quando se consideram as diferenças de classe social. [...] nesse sentido, é correto privilegiar as noções de juventudes e jovens rurais no plural, uma vez que eles vivem realidades sociais bastante diferentes, construindo experiências e identidades coletivas distintas (Weiserimer, 2005. p. 26).

Segundo o autor a ideia de usar “juventude rural” se apresenta pelo fato de ser mais preciso, pois, a mesma pode reforçar a polarização entre campo e cidade, como blocos homogêneos e antagônicos. Os dados apresentados pelo autor ainda indicam , além da heterogeneidade que os mesmos são plurais, desconstruindo estereótipos sobre os sujeitos outros do campo. onde são diretamente relacionados ao atraso do campo.

Marques (2019) reforça que a diversidade das juventudes do campo deve ser considerada nas políticas públicas de educação do campo uma vez que a mesma pode ser contrapor a uma educação descontextualizada pouco atraente a esses jovens. Pois os mesmos estão inseridos nesses territórios, e fazem parte dessa construção identitárias. “É de fundamental importância entender a relação dos jovens do campo com a construção de políticas que os reconheçam como agentes na produção de conhecimento e de novos saberes e como sujeitos de direito e de participação social” (Marques, 2019, p. 63).

3.2.5 Semeando a identidade: O florescer da consciência

A educação do campo através de políticas públicas busca o reconhecimento, protagonismo e construção da identidade dos sujeitos. Este é um dos princípios norteadores da mesma.

A luta pelas políticas públicas de apoio à produção camponesa, da mesma maneira, não podem perder de vista esses princípios da Educação do Campo, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua formulação e aplicação, a partir de sua identidade e de sua autonomia (Michelotti, 2006, p. 92)

A mesma autora (2002) enfatiza que são inúmeros sujeitos, entre eles, educadores, educadoras, educandas e educandos que são diretamente atingidos de forma direta e indiretamente através de uma identidade educacional própria, deste território que ocupam e fazem parte. Em outro momento (2004, p. 13) salienta que as escolas devem estar afinadas e refinadas com os processos sociais vivenciados por quem constrói esses processos, ou seja, educandos e educadores. Assim, a mesma enfatiza que a educação do campo trabalha na perspectiva de melhorar as condições de vida e de cidadania desses sujeitos, e defende que se devem priorizar alguns contextos, como cultura, memórias coletiva, sociais e saberes ancestrais, identidade de gênero e de resistência, de povo, de nação. Indo um pouco mais além a Educação do Campo¹¹ precisa refletir, construir e colocar em prática desde o princípio educacional uma visão criticista e histórica; moldado para esse movimento que é crescente e não fixo. Enxergar sua historicidade, e mostrar as nuances entre as coisas.

Ainda, segundo a mesma para que haja o cultivo identidade se devem seguir alguns pontos. Uma vez, segundo (Caldart,2004, p. 13) As identidades se formam nos processos sociais”. Nesse processo o papel escolar será muito mais eficiente se a mesma estiver em consonância com os processos sociais vivenciados pelos sujeitos que fazem parte desta comunidade, ajudando a fortalecer e construir essa identidade. Então, há pelo menos três pontos que deveriam ser seguidos.

a) Autoestima: a autora mostra que a educação do campo tem um papel que não pode ser subestimado na formação da autoestima de seus educandos, e por sequência, seus educadores. E isso é muito importante para a educação do campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa autoestima acentuado, fruto de processo de dominação e alienação cultural muito forte, e que precisa ser superado em uma educação emancipatória dos sujeitos do campo. Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a autoestima dos seus educandos, acima de tudo um trabalho ligado a memória, cultura, valores de grupo, é preciso pensar principalmente na postura dos educadores, assim como nas transformações didáticas, ou na maneira de se conduzir as atividades escolares. Pois, isso sim, faz diferença no sentimento que se forma na vida do educando ao realizá-la.

b) Construção de memória e resistência cultural: a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: o que pode ser transformadora, fazendo a recriação, formação humana trabalhando as raízes e vínculos; pois, sem identificar raízes não há como ter projeto, logo a educação escolar carece trabalhar com memória do grupo e com suas raízes culturais. Ou seja,

¹¹ No meu ponto de vista por se tratar de educação acredito, que esse pensamento deveria ser em qualquer território.

se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas. Para que haja uma (re) construção criticista das próprias tradições culturais. Nas palavras da autora, “a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de ‘ser da roça’; a aprender a ‘ser camponês’, e a ‘ser de movimento social’; assim como aprender a valorizar a história de seu povo (Caldart, 2004, p.13).

c) Militância social: A autora debate que a escola deve propiciar e fomentar a construção de utopias sociais. Onde as mesmas relacionem a identidade pessoal e causas humanitárias. Onde segundo a autora, precisa da militância no sentido mais amplo, “em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvidos no processo de transformação social” (Caldart, 2004, p.13).

Viana (2017) corrobora, e concorda que a visão da escola e de seus educando e educandas, jovens, precisem ser ressignificadas para uma visão mais ampla. Onde “se busque reconhecimento como protagonista em suas histórias, rompendo com paradigmas que diferenciam e inferiorizam suas populações em contraposição àquela que estão nos centros urbanos” (VIEIRA, 2017, p. 7). Nessa perspectiva, podemos entender que a não inserção, ou a inserção de conteúdos pedagógicos provoca e provocou ao longo da história a negação da cultura e consequentemente da formação identitária desses povos do campo no ambiente escolar. Sendo que se formam e se vendem a uma visão estereotipada e preconceituosa. Como exemplo, faço o relato do dia 21 de maio na Escola Estadual Itamatatuba, no arquipélago do Bailique. Onde se organiza uma quadrilha junina com os moldes caipira. Para se representar a identidade local. Como característica de camponeses, em detrimento da valorização da música, das danças da própria origem da festa.

4- LEI NÃO SE DISCUTE, SE CUMPRE?! DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com o intuído de abordar de forma sistêmica, apresento os resultados que foram constatados nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Nessa perspectiva como sugestão para legalidade deste trabalho sobre educação do campo, pretende-se aqui verificar se a educação do campo está incluída nesses documentos e como se dá essa inclusão. Visto que a educação do campo remonta a década de 1990, e posteriormente depois dos anos 2000, foram publicados documentos oficiais.

As Diretrizes da Educação do Campo afirmam que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação Brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da

agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Diretrizes da Educação do Campo, 2001).

Como pesquisa documental, foi feito levantamento no Portal do Ministério da Educação - MEC¹² e nas diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013b). Ressalta-se que as Novas diretrizes, reunidas são uma coletânea, resultado de amplo debate e busca para promover os sistemas educativos em vários níveis, do municipal, estadual e federal. Além disso, trás as respectivas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Também integram a obra as respectivas resoluções para a Educação do Campo, Educação indígena, a Quilombola, entre outras que não irei alongar. No que tange ao portal MEC – havia produções, relatórios e outros estudos sobre a Educação no território rural, mas não se trás aqui.

Logo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2013b), focando todas as etapas e modalidade, busca assegurar uma educação de qualidade, assim como assegura os direitos a todos os cidadãos à educação. Assim como definem, articulam e organizam o “desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino Brasileiras” (Brasil, 2013. p.4).

Quadro 3 - Diretrizes Gerais para Educação Básica, Ensino Fundamental e Educação do Campo

Resolução / Parecer¹³	Publicado em:	O que devemos seguir para a Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB n 7 (Brasil, 2010)	07 de abril de 2010	O documento dispõe sobre a Modalidade ¹⁴ Educação do Campo, onde a identidade da escola do campo definida por sua vinculação com questões natas a realidade desses sujeitos. Assim, como define a mesma como modalidade de ensino a ser ofertada em cada etapa da

¹² Disponível em :<HTTP://portal.mec.gov.br>. Acesso: 12 mai. 2025 às 22h58min. em Itamatatuba. No arquipélago do Bailique, zona rural de Macapá, a 8 h. de viagem de barco. Usando internet mais próxima do alojamento Modular. E energia gerada por um gerador antigo e muito barulhento (Relato do autor).

¹³ Parecer é uma análise técnica ou jurídica, uma opinião fundamentada sobre um assunto específico, enquanto que a resolução é uma decisão ou norma jurídica, gerada por um órgão colegiado. Fonte: Google.com/search? Acessado em 14 de maio, 2025.

¹⁴ As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo parecer CNE/CEB n 36/2001 e Resolução CNE/CEB n 1/2002 e Resolução CNE/CEB n 2 /2008.

		Educação Básica. Como previsto no artigo 28 da LDB. O documento ainda mostra questões de cunho pedagógico, organização escolar própria, conteúdos curriculares e metodológicos apropriados.
Parecer CNE/CEB n 11 (Brasil, 2010)	07 julho de 2010	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 anos. Sobre a Educação do Campo e seus sujeitos, enfatiza os projetos político-pedagógico, contempla a diversidade, aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia. Assim como, o material didático, atenção a formação de professores que atuam nesses territórios.
Parecer CNE/CEB n 4 (Brasil, 2010)	13 de julho de 2010	As disposições sobre Educação do Campo Estão presentes nos artigos 27, 35 3 36 no Parecer CNE/CEB n 7 de 07/04/2010
Resolução CNE/ CEB n 7 (Brasil, 2010)	14 de Dezembro de 2010	O documento sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Discutidas nos artigos 38 e 40 Art. 38 A educação do campo tratada como educação rural incorpora os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Art 40 Diz respeito as suas particularidades, condições de vida e utilização de pedagogias condizentes com as formas de produzir conhecimento.

Quadro 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Educação Profissional e Técnica e Educação do campo, até 2021¹⁵

Documento	Data de publicação	Documentos oficiais e sujeitos do campo.
Parecer CNE/CEB n 5 (Brasil, 2011)	4 de maio de 2011	Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Para a população do campo deve se ter adaptação necessária a vida rural; organização escolar, calendário metodologias apropriadas, propostas escolares flexionadas a diversidade; observando a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica
Resolução CNE/CEB n 2 (Brasil, 2012)	30 de janeiro 2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não menciona especificamente os “sujeitos do campo”. Aborda a superação do dualismo entre propedêutico e profissional e inclui a Educação Profissional Técnica e Ensino Médio. No que tange a educação do campo, o documento aponta que as formas de oferta e organização do Ensino Médio devem seguir as Diretrizes e normas Nacionais.
Parecer CNE/CEB n 11 (Brasil, 2012)	09 de maio 2012	Trás as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Têm como base o art. 27; 28 da LDB, onde se orienta pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

¹⁵ Disponível em :<HTTP://portal.mec.gov.br>. Acesso: 20 mai. 2025 às 23h38min. Comunidade de Itamatatuba. No arquipélago do Bailique, zona rural de Macapá, a 8 h. de viagem de barco. Usando internet mais próxima do alojamento Modular. Agora com energia rural, depois fazer ligação direta para o alojamento.

		pensamento, a arte e o conhecimento científico, etc. Assim como no artigo XIX define-se a “articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorram, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto urbano quanto do campo” (Brasil, 2012, art. 6)
Resolução CNE/ CEB n 6 (2012), revogada pela CNE/CP n 1/2021	20 de setembro 2012	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Prevendo as especificidades local, assim como suas identidades, sendo as mesmas devam atender as diretrizes e normas nacionais para especificidade, educação do campo
Resolução CNE/CP n 1/2021	5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e tecnológica. Promover maior articulação entre as demandas socioeconômicas ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo

Conforme a fonte do primeiro quadro, ancorados na LDB – lei n 9394/96 (Brasil, 1996), e análise com referência aos artigos, a Educação do Campo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa um marco na valorização das especificidades sociais, culturais e econômicas das populações rurais. O artigo 28 da LDB estabelece que a identidade da escola do campo deva ser definida por sua vinculação às questões próprias da realidade desses sujeitos, garantindo que cada etapa da Educação Básica contemple suas

necessidades. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, em seus artigos 27, 35 e 36, reforça a importância de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade social, cultural, política, econômica, estética, de gênero, geração e etnia, bem como a necessidade de materiais didáticos contextualizados e formação adequada de professores que atuam nesses territórios.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, os artigos 38 e 40 ampliam a compreensão da Educação do Campo, tratando-a como educação rural que incorpora espaços pesqueiros, ribeirinhos, extrativistas e comunidades tradicionais, além de reconhecer suas particularidades e condições de vida, propondo pedagogias condizentes com as formas próprias de produzir conhecimento.

Por fim, para o Ensino Médio, as diretrizes destacam a necessidade de adaptações à vida rural, organização escolar diferenciada, calendários e metodologias apropriadas, observando a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica. Dessa forma, a Educação do Campo se consolida como política pública essencial para a promoção da equidade, da cidadania e da emancipação social das populações rurais.

Outro ponto a se mencionar é a formação dos professores, condizente com a realidade, ou seja, que estejam preparados para trabalhar com a realidade desses sujeitos outros, voltado para suas especificidades.

Nessa perspectiva, apesar dos quadros supracitados não contemplarem a educação em todas suas modalidades, a Escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral desses sujeitos do campo. Garantindo acesso a todos os níveis e modalidades de ensino. (Educação infantil, Ensino fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), e não apenas se restringir a determinado nível.

4.1 Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Bases Nacionais Comuns Curriculares e a Educação do Campo.

Além do documento que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) nesta mesma foram elaborados parâmetros curriculares nacionais no final da década de 1990 e início dos anos 2000, e mais recentemente a base nacional comum, na segunda década dos anos 2000, responsável por orientar a organização, a articulação, avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino Brasileiras. Salienta-se que esses documentos oficiais tem o intuito de subsidiar as determinações da constituição federal de 1988 e da lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/95. Aqui se entende como indispensável

a formação escolar para “projeto” de nação e construção de nova sociedade, além de propiciar o desenvolvimento humano na sua plenitude.

Segundo pesquisa bibliográfica destaco Marques (2019), Moreira (2024) os mesmos destacam os Parâmetros Curriculares nacionais: 1 a 4 séries (Brasil, 1997); Parâmetros Curriculares nacionais Terceiro e Quarto Ciclos (Brasil, 1998); Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio (Brasil, 2000). Ainda segundo Marques (2019), o mesmo corrobora, dizendo que estes documentos oficiais não tratam da educação do campo de forma direta, mas já demonstram uma ligeira flexibilidade curricular ao se referirem as especificidades territoriais desses sujeitos, ou seja a diversidade. Diferente do que ocorre nos PCNs terceiro e quarto (Brasil, 1998) e na BNCC (2017)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios Brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017b. p. 13).

No que é tangível, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), Lei n. 9.394/96, sobre a parte diversificada, a mesma estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, que pode ser complementada por uma parte diversificada, considerando as características locais e regionais. Adaptando assim seu currículo.

Como pode se notar, no documento mencionado, a proposta a primeira vista, contempla a Educação do Campo, buscando a contemplar essas especificidades. Todavia, o que presenciamos é algo totalmente diferente.

Segundo Moreira (2024) na primeira versão da BNCC, o foco da pedagogia das competências não estava explícito. Na segunda versão, aprovada em meio ao golpe político de 2016 já é perceptível as transformações nas suas entrelinhas, além de apresentar um processo de construção acelerado e antidemocrático. Na terceira e última versão, aprovada em dezembro de 2017, (Malanchen; Santos, 2020, p. 6) Enfatizam que a versão final da BNCC de 2018, já está organizado por competências e habilidade, o que já era criticado nos PCNs, está de volta na BNCC. Nessa concepção, Marques (2019), enfoca que a formação desses sujeitos deve ser

crítica, buscando uma transformação social, contra hegemônica e emancipatória, onde os povos do campo tenham um lugar de fala na construção de uma educação, do e para o campo. Porém, Malanchen; Santos, (2020), as autoras enfatizam que a forma fragmentada da elaboração da BNCC, além da incorporação, no texto, das necessidades básicas de aprendizagem para atender ao mercado de trabalho por meio de itinerários formativos e projetos de vida que atribuem a responsabilidade da própria formação ao estudante, definindo o êxito no viés meritocrático. As mesmas ainda destacam que o marco regulatório da implementação da pedagogia das competências no Brasil foi a LDB/1996. Essa lei pressupõe que a formação educacional seja pautada no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Essa orientação ficou em compasso com os pressupostos pedagógicos exalados por “organismos” multilaterais, especialmente a UNESCO e o Banco Mundial. Marques (2019) acrescenta mais uma entidade nessa lista, o Fundo Monetário Internacional (FMI). E enfatiza que os mesmos passaram a interferir, em troca de acordos financeiros, assim como nas políticas sociais, econômicas e educacionais em países periféricos como o Brasil. Na perspectiva da educação do campo Marques (2019), mostra que nem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nem nas Bases Curriculares Nacionais, foram considerados. E como mencionado anteriormente, o termo sujeitos do campo também está ligado aos jovens que ali vivem.

A discussão aqui apresentada, sobre diferentes aspectos da condição juvenil, tem o objetivo de fornecer elementos que contribuam com a reflexão dos professores, para que possam buscar a compreensão de seus alunos como sujeitos inseridos no mundo. Estão expostas algumas das questões que vêm sendo discutidas por diferentes áreas do conhecimento. Infelizmente, os conhecimentos produzidos sobre a juventude no Brasil ainda são parcios e dizem respeito sobretudo às experiências juvenis dos grandes centros urbanos, não dando conta da diversidade que caracteriza a juventude: quase nada se sabe, por exemplo, acerca da vivência juvenil no meio rural. Ainda assim, esses conhecimentos podem ser de grande utilidade, pois é no espaço urbano que está concentrada a maior parte da população juvenil; além disso, as experiências dessa parcela da juventude têm sido amplamente difundidas e se tornado referências também para outras parcelas (Brasil, 1998, p. 103).

Por mais que nos PCNs (1998) busque oferecer uma forma a escola uma forma de contribuir com o processo de construção de identidade destes, não podemos negar que houve omissão por parte das mesmas. Outro ponto que podemos observar nessa citação é a evidência da influência dos princípios da Educação Rural, que frequentemente retrata os sujeitos do campo de maneira desfavorável, classificando-os como sujeitos marginalizado, incompletos - isto é, carentes de protagonismo no contexto Brasileiro e desprovidos de uma identidade própria reconhecida. Essa visão reforça uma perspectiva limitada que ignora a riqueza cultural, a autonomia e as contribuições fundamentais das populações rurais para a sociedade. ,”ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua formulação e aplicação,

a partir de sua identidade e de sua autonomia” (Michelotti, 2008, p. 92). Ou como (Freitas, 2011, p. 2) publica “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno”. Havendo assim uma “recuperação total” desse sujeito rural. Onde “a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural” (Freitas, 2011, p. 7). Nessa visão concordo com Marques (2019), onde afirma que caberia à perspectiva rural, se elevar ao patamar da experiência urbana.

Retomando as questões sobre a Base Nacional Comum Curricular, o que se diz respeito ao mercado de trabalho, nota-se que esse viés é reforçado pelo desenvolvimento das competências e habilidades, que deve ser aplicada a todos. Como grifo pessoal, o foco nesse processo visa o esforço em galgar desempenho satisfatório nas avaliações perante a esses “organismos” internacionais. E esse processo, se dá em cadeia. A nível federal, estadual¹⁶ e Municipal. Logo, esse processo métrico para aquisição por meio de testes, que fogem da realidade desses sujeitos, é uma força maior para ajustar a educação Brasileira, como um todo, a padrões educacionais, extraterritoriais, ajustado os mesmos ao sistema capitalista.

Ainda comungando com Marques (2019), penso que essa perspectiva neoliberal da BNCC, através de suas competências e habilidades ao longo da vida educacional dos jovens, tanto da zona Rural ou urbana, visa de maneira simplista apenas a inserção no mercado de trabalho.

Essas experiências (de aprendizagens na escola), como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018. p. 3).

Nessa passagem, supracitada é possível reforçar o real objetivo desses documentos. A formação desses novos profissionais preparados para administrar e lidar com exigências. De um novo estágio de modelo capitalista “que requer trabalhadores autônomos, compromissados, motivados, flexíveis, capazes de trabalhar em grupo e com multi-habilidades (Marques, 2019, p.76).

¹⁶ Como professor do modular, e atualmente no segundo modulo de 2025, já fui orientado fazer de tudo para diminuir os índices de reprovação. Sendo que no final deste modulo, já terei uma “conversa” para averiguar a causa dos baixos índices de aprovação em Língua estrangeira.

4.2 Sobre o SOME

Início esta parte em particular, lembrando das palavras do coordenador da Unidade de Ensino Fundamental Modular (UEFUM) em 2018, Josué Baia, onde o mesmo descreve o que é o SOME na sua visão. “O modular, historicamente, foi concebido como aquele filho que o pai não quis” (Baia in Silvia, 2018, p. 320). Assim, apresento um breve levantamento historiográfico sobre o SOME-AP, como sua trajetória até a atualidade. Nessa perspectiva se tece algumas informações sobre a implantação do SOME. Iniciado na década de 80 o objetivo geral era garantir o atendimento e a expansão deste ensino em alguns dos municípios através da reorganização escolar (adequada às necessidades das comunidades rurais – LDBEN, 1996 art.27 e 28, p. 16).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O SOME foi implantado como alternativa para resolver, naquele momento, as principais dificuldades da educação do então Território Federal. Na primeira versão, apenas para formação de professores nas sedes dos municípios. E no segundo, apenas para o ensino Médio, ainda nas sedes.

Atualmente, o mesmo é um modelo de ensino “regular”, seriado e urbano, que oferece acesso à educação básica (nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio), sem que para isso precisem sair de suas localidades de origem para estudar, assegurando “legalmente”, desta forma, assistência às populações distribuídas na Amazônia Amapaense, oportunizando a população o direito à Educação Básica.

Logo, para haver o deslocamento destes professores as comunidades. Os mesmos são sorteados, “atualmente”¹⁷, em blocos de disciplinas, para o ensino médio e fundamental que

¹⁷ Pois antes o coordenador geral indicava a localidade que o docente trabalharia, através do nível de amizade que tinha com o mesmo. Quanto maior a amizade, mais perto. Menor a amizade ou desgosto, mais longe. O que poderia implicar diretamente na formação dos educandos, uma vez que esse docente já iria para a localidade forçado, ou

compreendem em: Fácil acesso; médio-fácil; médio-difícil; e difícil acesso. Os acessos são decididos de acordo com a dificuldade de locomoção até a comunidade. E mesmo entre essa divisão, há localidades conhecidas como áreas de rodízio. Onde o professor após ser sorteado, só regressará à comunidade após todos os outros docentes de seu componente passarem pela área. Sendo que no início de cada bimestre ocorre o sorteio das localidades onde cada professor trabalhará. Após o sorteio é permitido ao professor fazer permuta de localidade, dentro de seu bloco. Essa permuta pode ocorrer por vários fatores: Doença¹⁸, estudo, comodidade, entre outros. Depois de sorteados os docentes se deslocam até as comunidades, onde devem cumprir suas cargas horárias em cinquenta dias letivos a disposição da escola. Sobre o sorteio Silvia (2018, p. 322) descreve da seguinte forma:

Posteriormente, depois de participar de distintas reuniões de sorteio, comprehendi a relevância e o significado daquele momento para os professores do Modular (SOME), porque é nessa ocasião em que subjetividades (vidas), trajetórias, relações sociais, solidariedades, tempo de afastamento familiar, afetividades, qualidade de vida e outros aspectos são redefinidos.

A cada sorteio, o docente do Modular passa por uma experiência de reorganização adaptativa do eu (Melucci, 2004), uma espécie de transmutação da sua subjetividade, que exige processos profundos de mudanças e flexibilidade. É o momento em que se lançam em direção ao novo: novas experiências, aprendizados, descobertas, convivências, projetos, reações e laços sociais, novas estratégias de enfrentamento e de superação das dificuldades impostas pelo trabalho nas zonas rurais e ribeirinhas do estado do Amapá. Os professores do Modular (SOME) devem ser “flexíveis” e “abertos” para o inesperado, para as “surpresas”

Abaixo, podemos acompanhar a tabelas por divisão de localidades e acessos, onde os docentes Somistas são distribuídos após os sorteios. A distribuição das localidades, por acessos, acontece mediante a acessibilidade de transporte para cada comunidade. Ou seja, quanto maior a dificuldade de transporte para se chegar, mais elevada será a classificação nos blocos de acesso. Assim como os pares de disciplinas por módulo.

punido. Evidenciando ainda mais a relação do protagonismo por quem estar no poder perante a classe de professores.

¹⁸ A permuta por doença ficou condicionada ao requerimento encaminhado ao coordenador de disciplina, onde o mesmo direciona a coordenadora geral para análise. O requerimento, ultrapassando quinze dias deve ser apreciado pela junta médica estadual. Essa medida foi tomada devido ao grande número de professores Somistas que são acometidos por doença, em muitos casos contraídas nas localidade e principalmente pela elevada taxa etária dos mesmos no SOME.

Quadro 5 - Blocos de Acessos A, B, C e D

A (Bloco Fácil Acesso)

BLOCO I - FÁCIL		
1º MÓDULO	MATEMÁTICA / SOCIOLOGIA / ED. FÍSICA / PROJETO INTEGRADOR II / TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA / TRILHA / ELETIVA	
2º MÓDULO	L. PORTUGUESA / FILOSOFIA / ARTE / CULTURA DIGITAL / PROJETO INTEGRADOR II / TRILHA / ELETIVA	
3º MÓDULO	GEOGRAFIA / HISTÓRIA / L. ESTRANGEIRA / CULTURA DIGITAL / TRILHA / PROJETO DE VIDA / ELETIVA	
4º MÓDULO	BIOLOGIA / FÍSICA / QUÍMICA / PROJETO INTEGRADOR II / TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA / PROJETO DE VIDA	
LOCALIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA
TORILÃO DO MATAPI	MACAPÁ (RURAL)	E.Q.E. PROF. ANTÔNIO FIGUEIREDO DA SILVA
FOZ DO RIO PIRATIVA	SANTANA (RURAL)	E.Q.E. FOZ DO RIO PIRATIVA
AMBÉ	MACAPÁ (RURAL)	E.Q.E. PROF. JOAQUIM MANOEL DE JESUS PICANÇO
CARMÓ DO MACACOARI	ITAÚBAL	E.E. ANA CLAUDINA PICANÇO
VILA NOVA (PONTE)	SANTANA (RURAL)	E.Q.E. BELMIRO MACEDO MEDINA (ANEXO VILA NOVA)
IGARAPÉ DO LAGO	SANTANA (RURAL)	E.Q.E. BELMIRO MACEDO MEDINA
IPIXUNA MIRANDA	MACAPÁ (RURAL)	E.E. JOÃO MACIEL AMANAJAS
ITAÚBAL DO AMAPÁ	TARTARUGALZINHO	E.E. WASHINGTON LUIZ AGUIAR FIGUEIREDO
FLEXAL	PIACUÍBA	E.E. PEDRO TEIXEIRA

B (Bloco Médio Difícil)

BLOCO II - MÉDIO DIFÍCIL		
1º MÓDULO	BIOLOGIA / FÍSICA / QUÍMICA / PROJETO INTEGRADOR II / TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA / PROJETO DE VIDA	
2º MÓDULO	GEOGRAFIA / HISTÓRIA / L. ESTRANGEIRA / CULTURA DIGITAL / TRILHA / PROJETO DE VIDA / ELETIVA	
3º MÓDULO	L. PORTUGUESA / FILOSOFIA / ARTE / CULTURA DIGITAL / PROJETO INTEGRADOR II / TRILHA / ELETIVA	
4º MÓDULO	MATEMÁTICA / SOCIOLOGIA / ED. FÍSICA / PROJETO INTEGRADOR II / TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA / TRILHA / ELETIVA	
LOCALIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA
FOZ DO RIO AJURUXI	MAZAGÃO	E.E. OSMUNDO VALENTE BARRETO
VILA BETEL	MAZAGÃO	E.E. OSMUNDO VALENTE BARRETO (ANEXO VILA BETEL)
JERUSALEM DO PAU MULATO	ITAÚBAL	E.E. JERUSALEM DO PAU MULATO
LAGO NOVO	TARTARUGALZINHO	E.E. MARIA LÚCIA BRAZÃO
UAPEZAL	TARTARUGALZINHO	E.E. UAPEZAL
ANDROIBA	TARTARUGALZINHO	E.E. UAPEZAL (ANEXO: EMEF JOSE DE SOUZA CAMPOS)
SÃO SEBASTIÃO DA T. FIRME	TARTAR (P. SOCORRO)	E.E. SÃO SEBASTIÃO DA TERRA FIRME
ITAMATATUBA	MACAPÁ (BAIQUI)	E.E. ITAMATATUBA
SETE ILHAS	PEDRA BRANCA	E.E. SETE ILHAS
PRIMEIRO DO CASSIOPÉ	GRAPÓQUE	E.E. 1º (ANEXO: EMEF FRANCISCO X. DOS SANTOS)

C (Bloco Médio Fácil)

BLOCO III - MÉDIO FÁCIL		
1º MÓDULO	GEOGRAFIA/ HISTÓRIA/ L. ESTRANGEIRA / CULTURA DIGITAL / TRILHA/ PROJETO DE VIDA/ ELETIVA	
2º MÓDULO	BIOLOGIA/ FÍSICA/ QUÍMICA /PROETO INTEGRADOR E TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA/ PROJETO DE VIDA	
3º MÓDULO	MATEMÁTICA / SOCIOLOGIA/ED. FÍSICA/ PROJETO INTEGRADOR E/ TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA/ TRILHA/ ELETIVA	
4º MÓDULO	L. PORTUGUESA / FILOSOFIA/ARTE / CULTURA DIGITAL/ PROJETO INTEGRADOR II/ TRILHA/ ELETIVA	
LOCALIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA
TRACAJATUBA I SÃO BENEDITO DO PACUÍ	MACAPÁ (RURAL)	E.E. MARIA LOPES DA CONCEIÇÃO
CARAPANATUBA ASSENTAMENTO NOVA VIDA	MACAPÁ (RURAL)	E.E. JOSÉ OLIVEIRA COELHO
GARIMPO VILA NOVA SÃO TOMÉ DO APÓREMA	TARTAR (APOREMA)	E.E. NOVA VIDA
FAZENDA MODELO ÁGUA BRANCA DO CAJARI	PORTO GRANDE	E.E. SANTA MARIA
FOZ DO RIO MACACOARI	TARTAR (APOREMA)	E.Q.E. SÃO TOMÉ DO APÓREMA
CARNOT	LARANJA DO JARI	E.E. JOÃO BRAZÃO DA SILVA
	ITAUBAL	E.E. PROF. MARIA MENDES SIMÕES (EX. ABC)
	CALÇOENE	E.E. EUGÉNIO MACHADO
		E.E. IVANILDO FORTES DA SILVA

D (Bloco Difícil)

BLOCO III - DIFÍCIL		
1º MÓDULO	L. PORTUGUESA / FILOSOFIA/ARTE / CULTURA DIGITAL/ PROJETO INTEGRADOR II/ TRILHA/ ELETIVA	
2º MÓDULO	MATEMÁTICA / SOCIOLOGIA/ED. FÍSICA/ PROJETO INTEGRADOR II/ TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA/ TRILHA/ ELETIVA	
3º MÓDULO	BIOLOGIA/ FÍSICA/ QUÍMICA /PROETO INTEGRADOR E TEORIA E PRÁTICA DE ÉTICA E PROJETO DE VIDA/ PROJETO DE VIDA	
4º MÓDULO	GEOGRAFIA/ HISTÓRIA/ L. ESTRANGEIRA / CULTURA DIGITAL / TRILHA/ PROJETO DE VIDA/ ELETIVA	
LOCALIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA
URUÁ	ITAUBAL	E.E. ADELANO NUNES LACERDA
LAGO DO AURUXI	MAZAGÃO	E.E. PROF. MARIA DA SILVA MENDES
IGARAPÉ DO CARNEIRO	MACAPÁ (RURAL)	E.E. IGARAPÉ DO CARNEIRO
LIMÃO DO CURUÁ	MACAPÁ (RURAL)	E.E. MARIA JOSÉ CAMPELO DA SILVA
JARILÂNDIA LIVRAMENTO DO BAIQUIQUE	VITÓRIA DO JARI	E.E. JARILÂNDIA
	MACAPÁ (RURAL)	E.E. PROF. NAIR CORDEIRO MARQUES
FREGUESSIA ® FILADÉLFIA DO BAIQUIQUE ®	MACAPÁ (RURAL)	E.E. BENEVENUTO SOARES RODRIGUES
VILA VELHA DO CASSIPORÉ ®	MACAPÁ (RURAL)	E.E. FILADÉLFIA DO IGARAPÉ GRANDE
SUCURUJU ®	DIAPOQUE	E.Q.E. VILA VELHA
	AMAPÁ	E.E. ANTÔNIO TEIXEIRA GUERRA

® ESCOLAS DE ÁREA DE RODÍZIO

Fonte: Sistema organizacional Modular de Ensino- UEMOD – Ensino Médio. Macapá fevereiro 2025¹⁹

¹⁹Em junho de 2025, foi apresentado proposta para os coordenadores de área, para que houvesse mudança nos blocos de escolas, onde algumas seriam remanejadas em 2026. O exemplo a Escola Estadual Itamatatuba (Baique), deixaria o bloco de Médio Difícil, para médio Fácil e a Escola Estadual Washington Luiz A. Figueiredo (Bloco Fácil acesso), passaria para o sistema regular, após a conclusão de sua reforma. Assim como os sorteios e encontros pedagógicos seriam apenas dois por ano. A cada início de semestre.

Para falarmos um pouco da história do Modular e como o mesmo se organiza administrativamente dentro da SEED-AP, busco mostrar a princípio uma perspectiva geral, do SOME-AP e posteriormente, como se divide.

Segundo Silvia (2018, p. 323- 324) o SOME surgiu como “projeto alternativo, com o ensejo de possibilitar e garantir direitos ao acesso ao conhecimento às diversas localidades do estado do Amapá, nas quais não era possível implantar o ensino regular por motivo do conjunto de dificuldades, à época da educação do Estado”. E segundo a mesma esse surgimento, legalmente só foi possível, pois foi fundamentada no artigo 81 da LDB 9394/96 onde se lê: “É permitido organização de cursos experimentais sem instituição de ensino, desde que obedecidas às disposições desta lei²⁰”.

No ano de 2021, Oliveira *et al*, fez a seguinte publicação:

O SOME surgiu há 37 anos como um projeto alternativo e experimental objetivando possibilitar e garantir o acesso ao conhecimento a diversas localidades. Zonas rurais distribuídas nos 142.815 km² do Estado do Amapá, nas quais não era possível implantar o ensino regular devido a um conjunto de dificuldades à época, principalmente, de locomoção para essas áreas (Oliveira *et al*, 2021, p. 30).

Percebe-se que ambas as passagens supracitadas apresentam a palavra “alternativo”, mesmo que seja para garantir o direito fundamental ao conhecimento. A noção que se tem é que o programa Modular já nasce de forma indesejada.

Na década de 1980, com a falta de profissionais habilitados para o exercício do magistério e a grande dificuldade de acesso as comunidades, ocasionava uma saída exacerbada do meio rural para a capital Amapaense, um dos fatores que contribuíram para esse processo, era a falta de condições educacionais. Em vista desse processo e com intuito da permanência desses sujeitos em sua comunidade se cria o Modular. Segundo Oliveira *et al* em entrevista com Façanha (2019)²¹, “professora pioneira no projeto de criação do SOME, antes de ser implantado no Amapá esta modalidade de ensino já era uma realidade no Estado do Pará, estado que possui características geográficas que se assemelham ao Estado do Amapá” (Oliveira, 2021, p. 31) Ainda segundo relato de Façanha, se observou que o estado paraense estava conseguindo atender as demandas educacionais através do SOME-PA, logo, foi organizado um grupo de

²⁰Atualmente segue o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Art. 23, onde se lê: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”

²¹Maria de Nazaré Façanha professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-Quadro Federal, Especialista em Supervisão escolar, atualmente exerce a função de Técnico da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais – SAPE/SEED. Entrevistada pelos pesquisadores em 12 de abril de 2019 (Oliveira *et al*, 2021 p. 31).

técnicos administrativos, onde a mesma fazia parte, com o intuito de implantá-lo aqui no Amapá.

Inicialmente, em 1982, o Modular (SOME) foi instituído para atender a clientela de segundo grau, nos municípios de Amapá, Calçoene, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque e Porto Grande, de forma experimental. À época, ofereceram-se os cursos de formação de professores de 1^a a 4^a série, como extensão do Instituto de Educação do Amapá (IETA) e o Curso Básico de 2º Grau, como extensão da E.E. Dr. Alexandre Vaz Tavares, visando à formação de professores para acolher a demanda existente no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas amapaenses (Silvia, 2018, p. 325).

Oliveira *et al* (2021) ao entrevistar professora Guedes²², sobre o SOME, a mesma relata que:

“O SOME passou a ser desenvolvido de caráter experimental, como já foi destacado, de 1982 a 1989. Sendo assim, após o término deste último ano o Modular teve suas atividades encerradas devido a alguns problemas. Para a entrevistada, alguns dos fatos que motivaram este encerramento foram “*o não compromisso das prefeituras, deixando o professor sem apoio, e também as vezes problema de professor com problema de saúde, né? Problemas sociais mesmo, várias situações.*” Neste contexto, as localidades rurais do Amapá deixam de ser contempladas com o ensino do SOME” (Apud 2021, p. 33).

Todavia, o SOME retorna em 1995, em muito para atender a necessidade do Ensino Médio nos interiores do estado do Amapá. Com isso houve a “oportunidade” da melhora de vida profissional e social, através da Educação. Onde aquele momento se poderia continuar o processo educacional na idade apropriada. Outro ponto importante a se destacar, que esse retorno foi provocado pelo Poder Público. Sendo necessário que o mesmo “identificasse a necessidade do retorno no SOME para atender essas comunidades distantes da capital do estado, já que na maioria delas não era possível a implantação do ensino regular” (Oliveira *et al* 2021, p. 33). Essa provação por parte do Poder Público se deu através do entendimento, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde a educação passa a ser direito a todos e qualquer indivíduo no território Brasileiro.

Guedes (2018) destaca que em 1994 já se sabia que o SOME poderia retornar, considerando que os alunos das comunidades rurais não estavam conseguindo concluir seus estudos nos municípios que tinham o ensino regular (na capital ou localidades mais próximas), devido a dificuldades de locomoção de suas residências de origem para Macapá-AP, “*muitos não tinham estrutura, não tinha família, não tinham onde ficar, então as vezes ele ficava no município, sem ter uma expectativa, trabalhando na roça, da agricultura*” (Oliveira *et al* 2021, p.34).

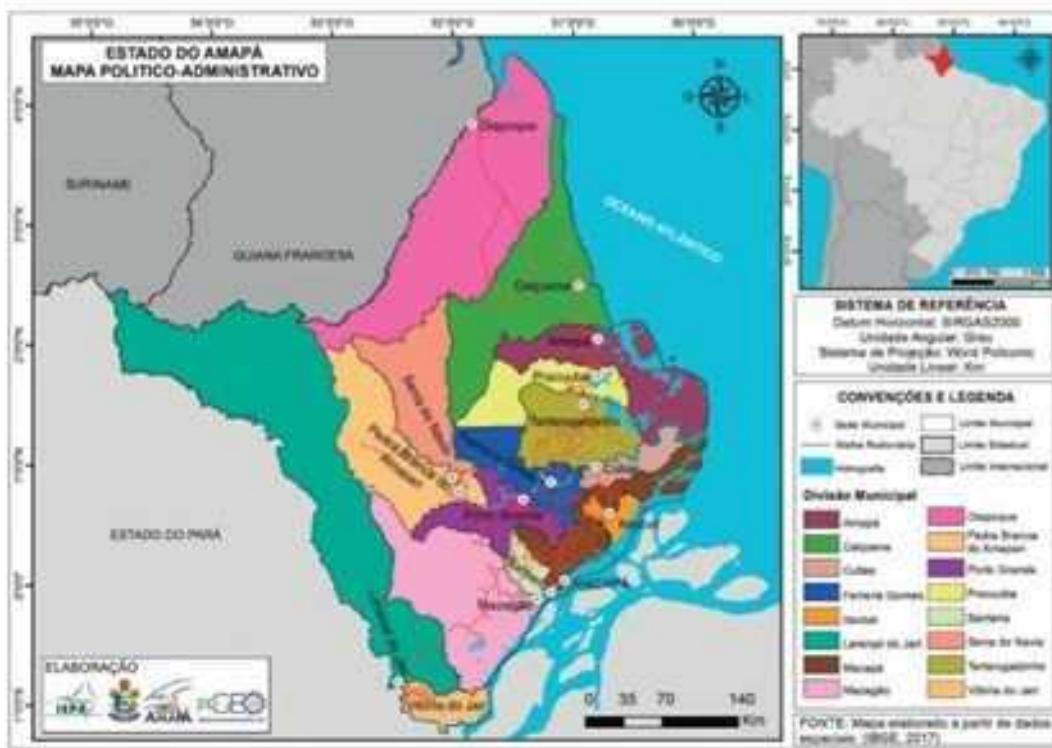
Segundo relato da professora Façanha (2019), colhido por Oliveira (2021), depois de visitas técnicas nos municípios de Oiapoque, Amapá, Calçoene e Mazagão, foi acertado a

²²Fracisca de Moraes Guedes, professora da Educação, atuou no SOME como Técnico-Pedagógico, atualmente é Coordenadora Pedagógica da E. E. Professor Rodoval Borges Silva. Entrevistada pelos pesquisadores em 03 de setembro de 2018(OLIVEIRA et al, 2021 p 31).

implementação do SOME nesses quatro municípios. “*e foi acertado que nesses municípios tinha hotéis do governo, que seriam designados para os alojamentos dos professores, um feminino e um masculino*” (Oliveira et al 2021, p.34). Para corroborar Silvia (2018), mostra que ainda em 1995, “para atender as necessidades do Ensino Médio no interior do Estado, o Modular (SOME) também foi inserido em: Tartarugalzinho, e na localidade de São Joaquim do Pacuí, município de Macapá”. Assim como no ano de 1997 o “Modular foi ampliado para os municípios de Ferreira Gomes, Itaubal do Piririm, Laranjal do Jari, Vitória do Jari e, diante da contínua demanda, para outros municípios, implantando-se, a partir de então, as modalidades Ensino Fundamental (5^a a 8^a anos)” Ainda no ano de 1997 também se implementou a “Educação Indígena através do Modular (SOMEI)²³”(Silvia, 2018, p. 326).

²³O Sistema de Organização Modular de Educação Indígena (SOMEI) ocupa-se do ensino nas comunidades indígenas, possui um sistema de seleção, organização, coordenação e uma equipe de docentes específicos. Foi implantado no Estado, em 1995, com o objetivo de dar acesso e garantir o direito de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Específica às comunidades indígenas do Amapá. Os Povos Indígenas no Amapá habitam as duas grandes reservas indígenas, que representam 8,6% de todo o território estadual, com aproximadamente 140.276 km², onde vivem os Povos Indígenas, respectivamente ao Norte do Estado, na região do município de Oiapoque; a Noroeste, em Pedra Branca do Amapari; e a Oeste no município de Laranjal do Jari, confluência com o Parque do Tumucumaque no extremo da região amapaense, com uma parcela das Terras no Estado e a grande concentração ao Norte do estado do Pará. SOMEI da Área Indígena de Oiapoque atende as quatro etnias: os Povos Indígenas de Oiapoque vivem atualmente nas Terras Indígenas *Galibi* e *Juminã*(localizadas no baixo rio Oiapoque); a Terra Indígena *Uaçá*(que atravessa o trecho do rio *Tracajatubaaté* a cidade de Oiapoque na BR 156)no extremo Norte do estado do Amapá. Esses Povos são divididos. Em quatro grupos distintos com identidades socioculturais próprias, tradições e costumes: *Karipuna, Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kalinã*.Conforme pesquisa realizada por Silvia (2018).

Figura 8 - Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá



Fonte: Silva Junior, Orleno Marques da et al. **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá / Macapá : GERCO/IEPA ;UNIFAP , 2022.**

Atualmente, segundo informações obtidas no Portal PROESC²⁴, acessado no dia 03/11/2024, atendendo 67 escolas no total, onde 38 escolas atendem o Ensino Médio. Para um quantitativo discente, no ano de 2024, foram atendidos 1474 alunos, segundo dados fornecidos pelo próprio SOME, que conta com um corpo docente de 198 professores, apenas no ensino Médio- UEMOD. Todavia, esse quantitativo de alunos e escolas, aumenta significativamente, se acrescentarmos a unidade de ensino Fundamental Modular (UEFUM) e Sistema Modular Indígena (SOMEI).

Tabela 5 - Localidades onde o SOME atende

Nº	Grupos De Sujeitos	Comunidade	Município	Escola
ASSENTADOS				
1		Nova Vida	Tartarugalzinho	E.E. Nova Vida
2		Pioneiro	Mazagão	E.E. Pioneiro
3		Carnot	Calçoene	E.E. Ivanildo Fortes da Silva

²⁴O Proesc é um sistema de gestão escolar online que oferece diversas soluções para instituições de ensino, desde a captação de matrículas até a gestão financeira e pedagógica, além de ferramentas de comunicação com pais e alunos. Ele atua em diversas áreas, incluindo gestão da secretaria, comunicação com pais, gestão financeira, pedagógica e administrativa, e oferece um aplicativo para alunos e pais acompanharem a vida escolar. Fonte: <https://www.google.com/search?q=Proesc+o+que>. Acessado em 24 de junho de 2025.

4	Sete Ilhas	Pedra Branca Amapari	E.E. Sete Ilhas
5	Bom Jesus dos Fernandes	Tartarugalzinho	E.E. Juvenal Farias Costa
6	Colônia do Piquiá	Amapá	E.E. Rozendo Nascimento Filho
7	Perimetral Norte - KM 162	Porto Grande	E.E. Ayrton Senna Da Silva
8	Tracajatuba II	Macapá-Pacuí	E.E. André Neves Rosa
9	Entre Rios	Tartarugalzinho	E.E. Entre Rios
EXTRATIVISTAS/VEGETAIS			
1	Água Branca da Cajarí	Laranjal do Jari	E.E Maria Mendes Simões
2	Padaria	Laranjal do Jari	E.E. Padaria
3	Itaboca do Cajari	Laranjal do Jari	E.E. Itaboca do Cajari
4	Vila Nova (Ponte)	Santana	E.E. Belmiro Medina (Anexo)
EXTRATIVISTAS/MINERAIS			
1	Garimpo Vila Nova	Porto Grande	E.E. Santa Maria
EXTRATIVISTAS/PESQUEIROS			
1	Lago do Ajuruxi	Mazagão	E.E. Profª.Maria da Silva Mendes
2	Palestina do Gurijuba	Macapá	E.E. Manoel dos Reis
3	Lago Novo	Tartarugalzinho	E.E. Maria Lucila Brazão
4	Uapezal	Tartarugalzinho	E.E. Uapezal
5	Ponta do Socorro/São Sebastião da T. Firme	Tartarugalzinho	E.E. São Sebastião da T. Firme
1	INDÍGENAS (SOMEI)	Espírito Santo	Oiapoque
2		Kumenê	Oiapoque
3		Kumarumã	Oiapoque
4		Kunanâ	Oiapoque
5		Manga	Oiapoque
6		Santan Izabel	Oiapoque
7		Waiäpi	Pedra Branca do Amapari
8		Tukay	
9		Estrela	
10		Aramirã	
QUILOMBOLAS			
1	Torrão do Matapi	Macapá	E.Q.E. Antônio Figueiredo da Silva
2	São Pedro dos Bois	Macapá	E.Q.E. Teixeira de Freitas
3	Stº Antônio do Matapi	Macapá	E.Q.E. Santo Antônio do Matapi
4	São João do Matapi	Macapá	E.Q.E. São João do Matapi
5	Foz do Rio Pirativa	Santana	E.Q.E. Foz do Rio Pirativa
6	Cacheira do Rio Pedreira	Macapá	E.Q.E. Cachoeira do Rio Pedreira

7	Retiro do Pirativa	Macapá	E.Q.E. Retiro do Pirativa
8	Vila Velha do Cassiporé	Oiapoque	E.Q.E. Vila Velha
9	Igarapé do Lago	Santana	E.Q.E. Belmiro Macedo Medina
10	São Tomé do Aporema	Tartarugalzinho	E.Q.E. São Tomé do Aporema
11	Ambé	Carmo do Macacoari	
POSSEIROS			
1	KM 142 Perimetral Norte	Macapá	E.E. Francisco Manoel dos Santos
2	Primeiro do Cassiporé	Oiapoque	E.E. Joaquim Nabuco(E.M.E.F. Francisco Xavier dos Santos)
3	Itaubal do Pracuúba	Tartarugalzinho/Pracuúba	E.E. Washington Luís Aguiar de Figueiredo
	Curicaca	Itaubal	E.E. Estevam de Carvalho
4	Cujumbim	Pracuúba/BR	E.E. Pedro Maciel Filho
5	Flexal	Pracuúba/BR	E.E. Pedro Teixeira
6	Breu do Pracuúba	Pracuúba/BR	E.E. José Plácido de Castro
7	Tracajatuba I/Pacuí	Macapá	E.E. Maria Lopes da Silva
8	São Tomé do Pacuí	Macapá	E.E. São Tomé do Pacuí
9	Livramento do Pacuí	Cutias	E.E. Mário Alves Meira
10	São Benedito do Pacuí	Macapá	E.E. José Oliveira Coelho
11	Ferreirinha	Ferreira Gomes	E.M. Waldir Ferreira Mendes
12	Fazenda Modelo/Aporema	Tartarugalzinho	E.E.João Brasão
RIBEIRINHOS			
1	Carapanatuba	Macapá	E.E. Carapanatuba
2	Igarapé Manoel José	Macapá	E.E. Manoel José Santos da Silva
3	Limão do Curuá/Bailique	Macapá	E.E. Mª José Campelo
4	Santa Rosa do Araguari	Tartarugal/Araguari	E.E. Luciana Rabelo Leite
5	Igarapé do Carneiro/Bailique	Macapá/Bailique	E.E. Igarapé do Carneiro
6	Livramento do Bailique	Macapá/Bailique	E.E. Profª Nair Cordeiro Marques
7	Uruá	Itaubal/Rio Amazonas	E.E. Adelano Nunes Lacerda
8	Freguesia do Bailique	Macapá	E.E. Benevenuto Soares Rodrigues
9			
10	Tabaco do Araguari	Amapá	E.E. Bom Jesus do Araguari

11	Filadélfia do Bailique	Macapá	E.E. Filadélfia do Igarapé Grande
12	Vila Brasil	Oiapoque	E.E. Joaquim Nabuco (Vila Brasil)
13	Sucurijú	Amapá	E.E. Antônio Teixeira Guerra
14	Foz do Mazagão Velho	Mazagão	E.E. Leandro Plácido
15	Rio Navio	Mazagão	E.E. Rio Navio
16	Creio em Deus do Araguari	Cutias	E.E. Creio em Deus do Araguari
17	Guanabara do Araguari	Cutias	E.E. Guanabara do Araguari
18	Ipixuna Miranda	Macapá/Rio Amazonas	E.E. João Maciel Amanajás
19	Foz do Rio Macacoari	Itaubal	E.E. Eugenio Machado
20	Jerusalém do Pau Mulato	Itaubal/Rio Amazonas	E.E. Jerusalém do Pau Mulato
21	Itamatatuba/ Bailique	Macapá	E.E. Itamatatuba
22	Foz do Rio Gurijuba/ Bailique	Macapá	E.E. Bento Tolosa de Santana
23	Vila Betel	Mazagão	E.E. Osmundo Valente Barreto (Anexo Betel)
24	Pracuúba do Araguari	Cutias	E.E. Pracuúba do Araguari
25	Jarilândia	Vitória do Jarí	E.E. Jarilândia
26	Foz do Rio Ajuruxi	Mazagão	E.E. Osmundo Valente Barreto

O Modular atende escolas em comunidades de assentados; extrativistas/vegetais; extrativistas/minerais; extrativistas/pesqueiros; indígenas (somei); quilombolas; posseiros; ribeirinhos, em todos os municípios, nas localidades mais remotas, no interior do Estado, com necessidades específicas.

Segundo a sessão II da organização administrativa, na Lei nº. 1.230 de 29 de maio de 2008, para organizar a Secretaria de Estado da Educação. O SOME se divide em UEFUM (Unidade de Ensino Fundamental Modular) e UEMOD (Unidade de Ensino Médio Modular), onde são atreladas a diferentes setores. No artigo 3ºÀ Estrutura Organizacional Básica da Secretaria de Estado da Educação é a seguinte, com relação o modular. A unidade UEFUM, está vinculada ao núcleo de Ensino Fundamental e Educação Infantil. A unidade UEMOD, vinculada ao Núcleo de Ensino Médio – NEM. Faço essa distinção, pois, há pontos que convergem e divergem sobre as duas unidades do SOME, como a exemplo as localidades sorteadas entre elas, nem sem pressão iguais, em relação ao acesso; os sorteios para as localidades se dão em horários e dias diferentes. E como unidades que estão vinculadas a

núcleos estritamente voltados para a cidade de Macapá, se tornam ainda mais perceptível o caráter urbanocêntrico, afugentando a ideia de uma educação Rural.

Art 13. DO NÚCLEO DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL, compete:

V – coordenar, monitorar, controlar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos técnicos administrativos e pedagógicos nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, em consonância com a Legislação pertinente;

VII – coordenar, controlar, monitorar e avaliar periodicamente o desenvolvimento dos trabalhos técnico-administrativo e pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil;

Art. 16 Ao Núcleo de Ensino Médio compete:

XII – acompanhar e avaliar, em parceria com as escolas e Órgãos afins, o desempenho dos alunos de ensino médio da rede estadual de ensino;

XIII – propor, junto à unidade competente a elaboração, reformulação e divulgação das propostas e programas curriculares para o ensino médio; (AMAPÁ – Estado-2008, p. 8 – 11).

Ainda segundo a Lei nº. 1.230, no que concerne especificamente ao ensino Modular, tanto Ensino Fundamental, quanto Médio. Os artigos e incisos são os mesmos. Com as mesmas atribuições. Mesma competência. Sem modificação. Um verdadeiro “copy- cola”. Ainda sobre Lei, destaco que o SOME- AP diferente do que se encontra na internet, sobre o SOME-PA. O sistema Modular amapaense não possui nenhuma Lei específica para o sistema²⁵. Então, apesar de toda concretude, embasamento e história política, o mesmo não possui amparo legal. A não ser retalhos, emendas e puxadinhos, como foi visto acima. Justifica-se apenas pela necessidade educacional, política e pedagógica, inerente ao estado e sociedade.

Sacramento (2018, p. 102) fortalece que, apesar desse modelo de ensino ficar “situado no espaço geográfico bem diferente da cidade. O mesmo tem sido ministrado nos moldes do ofertado nos centros urbanos o que corrobora para que as políticas públicas sejam empregadas de modo hegemônico [...]”

Apesar das ideias supracitadas o SOME-AP, depois de inúmeras formações, através de alguns docentes ainda visa à diversidade dos sujeitos atendida e a importância de criar um ambiente educativo que não apenas forneça educação pública de qualidade como também proporcione oportunidades para formação e resistência cultural, melhoria das condições de vida e trabalho, e garantia dos direitos negados. Essa afirmação não pode ser negada, visto que o sistema modular é um corpo docente.

Atualmente, o sistema está presente nos assentamentos, reservas extrativistas (vegetal / Mineral/Pesqueiro) quilombos, posseiros e ribeirinhos, áreas indígenas (através do Sistema

²⁵ No mês/ano de Abril/2024, se criou uma comissão com professores e pedagogos (fiz parte dessa comissão), juntamente com setores administrativos. Com o intuito de formalizar um documento que servisse como base e fosse apresentada para Assembleia Legislativa do Amapá (ALAP), com intuito de se ter uma Lei do SOME-AP. Este documento tramitou/ tramita por diversos setores da SEED-AP, e até o presente momento, junho de 2025, não se tem notícias sobre.

Organizacional Modular Indígena- SOMEI). Atendendo 67 escolas no total, onde 38 escolas atendem o Ensino Médio. Para um quantitativo discente, no ano de 2024, foram atendidos 1474 alunos, segundo dados fornecidos pelo próprio SOME, que conta com um corpo docente de 198 professores, apenas no ensino Médio- UEMOD.

O objeto em questão é projetado para atender a uma população diversificada que incluem populações rurais, povos das águas, das florestas, indígenas, assentados, dos lagos, camponeses e quilombolas. Esses sujeitos históricos representam uma ampla gama de identidades, culturas, modos de vida e necessidades educacionais. Aqui se faz importante lembrar-se da região da Amazônia no contexto dos povos, bem como a interdependência entre esses grupos e o ambiente natural em que vivem. A mesma abriga uma incrível diversidade de grupos étnicos e culturas, incluindo ribeirinhos, extrativistas, indígenas, camponeses, assentados e quilombolas. Cada um desses grupos desenvolveu práticas e conhecimentos específicos adaptados às características geográficas e ambientais da região. Assim a Educação do Campo garante aos moradores das comunidades dos municípios do estado do Amapá, direito de acesso ao ensino no lugar onde moram. E não somente à educação, mas à saúde, moradia de qualidade, trabalho, lazer, cultura e outros.

E nessa dialética sobre o SOME- AP e o Educação do Campo, temos um marco interrogatório, como poderemos perceber. Esse sistema que surgiu uma década antes do marco legal da Educação do campo (1990), foi uma forma de diminuir a exclusão social e educacional, nos municípios Amapaenses. Devido as grandes distâncias, baixa densidade demográfica e falta de estradas de acesso as localidades. Hoje, é parte indispensável do sistema estadual de ensino.

Cavalcante e Baptista (2013, p. 1) ressaltam que a nomenclatura Educação do Campo surge no final dos anos 1990, em meio a um rico processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais existentes nas escolas presentes nos espaços campesinos do Brasil, ao longo da história de descaso para com as suas populações. Assim, ficou “evidente” que o SOME-AP não formou fundamentado na perspectiva de Educação do Campo, porque inicialmente foi pensado para as sedes dos municípios, especificamente com formação de professores, antigo magistério; contudo, diante das numerosas demandas foi preciso expandir para atender, o ensino Médio e Fundamental, que estavam excluídos. Todavia, se pergunta, o mesmo (SOME-AP) apesar de toda sua ideologia inicial, não foi implementado depois de lutas sociais, políticas, resistência e clamor da população nesses territórios, que são geograficamente diferentes, mas estão no campo, sofrendo o mesmo descaso.

Porém, apesar de toda concretude política do sistema modular de ensino, não se posso negar que o mesmo segue um padrão urbano cêntrico e padronizador. Trazendo concepções

epistemológicas de educação que vem de fora para dentro, do centro civilizado para o marginalizado, geradas no âmago do poder amapaense, na solidificação de poder e saber colonizador, político, para submeter os povos originários, negros, ribeirinhos, dos lagos assentados, da floresta, do campo, a uma ordem subalterna e escravocrata. Pois, quando nos aprofundamos sobre o currículo Somista no Amapá, trabalhado por seus docentes, percebesse que o mesmo é forjado ou “reaproveitado” (em muitos casos) sempre no início de cada ano, nos encontros pedagógicos, por professores que se reúnem em área de conhecimento, onde seguem como cartilha a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA). O mesmo, visa o controle pedagógico e ordem que o docente trabalhará, sendo que o SOME não possui um currículo próprio, uma identidade. Em muitos casos os currículos apresentados são conteudistas e apartados da realidade dos sujeitos do campo. Outro ponto, os docentes sempre se deslocam para as localidades em grupos que podem variar de três a seis pessoas, onde as disciplinas são chamadas de “casadinhos”, pares de disciplinas com afinidades educacionais ou por serem compatíveis em suas cargas horárias. Hipoteticamente, o currículo ou os currículos deveriam conversar, porém dificilmente ocorre. Visto que são produzidos de formas separadas, com visões e opiniões múltiplas. E principalmente sempre com ideias do urbano para o campo. Elevando em muito uma perspectiva que não contempla a realidade, diversidade, cultura e se comprometa com a formação de vida e trabalho desses sujeitos outros e heterogêneos.

A afirmação de que o sistema educacional é frequentemente concebido de acordo com um paradigma urbano, etnocêntrico, é um ponto de vista que tem sido descrito em muitos planos. Pensar o sujeito urbano como mister por excelência para formação de políticas públicas, a serem desenvolvidas e executadas em qualquer campo ou território. Essa perspectiva sugere que, através da literatura, a educação do campo jamais foi pensada e planejada de maneira que atendesse a população que ali vive, não visando os desejos dos sujeitos sociais. (povos das águas, florestas, lagos e campo, aqui da Amazônia amapaense). Idealizada para que servisse de controle da massa.

A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (Arroyo, 2017 p. 2)

Mas então em que momento esses sujeitos se aprenderam como sujeitos de direito? Processos esses de saber- se e afirmar-se resistentes, e terem acomodados saberes de resistir aos processos brutais de subalternização.

Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à perda e na recuperação de seus territórios, terras. Aprendidas no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências de que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros de educação popular (Arroyo, 2017, p. 176)

Logo podemos pensar como e se o currículo Somista vem/ está trabalhando nessa perspectiva de servir como suporte ou resistência para esses sujeitos. Pois, apesar do descrito acima, não se pode generalizar que as práticas docentes sejam igualitárias dentro do Modular – AP, isso numa perspectiva regional. Essas práticas didáticas que poderiam lançar luz ao SOME é descrita por Salomão Hage (2010), onde nos ensina sobre a importância de ouvir os sujeitos do campo e pensar uma construção social dialógica com sua realidade. Para o autor, é primordial apostar numa aprendizagem que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade e convivialidade e construindo as políticas e propostas educacionais com e não para os sujeitos.

Caldart (2012), por sua vez, afirma ser necessário ter preocupação prioritária com a escolarização da população do campo, porém, que abranja todos os processos de formação desses sujeitos, onde se compreenda a cultura, a diversidade e a formação para o trabalho. Camargo *et al* (2022, p. 251), defendem a construção curricular pautada no reconhecimento da cultura, educação e diversidade. Afirma, que se “urge debater as diversidades culturais, territoriais, ambientais e produtivas e sua inserção nos sistemas e processos educativos, de forma que se materializem nos currículos de formação de professores e cheguem ao chão das escolas”.

Os autores presentes neste trabalho, e de forma específica os supracitados, exemplificam o ápice curricular para o Sistema Modular. Este estudo busca demonstrar justamente que a educação no campo amapaense atendida pelo SOME precisa ser pensada como parte de um processo formativo mais amplo, que vá além do raso conhecimento escolar, reconhecendo e valorizando a cultura, a diversidade e as práticas de trabalho que estruturam a vida das comunidades. É fundamental compreender que a educação deve dialogar com os saberes locais, com as diferentes formas de produção e com os modos de viver, respeitando as especificidades territoriais, ambientais e sociais.

Essas especificidades podem ser observadas no cotidiano das comunidades, como na paisagem retratada na Foto sete, onde o amanhecer na floresta revela a densa neblina que se forma nas primeiras horas do dia e se estende até o sol romper o topo das árvores gigantes. Esse

cenário não é apenas um fenômeno natural, mas também um elemento que compõe a identidade territorial e cultural das populações locais, reforçando a necessidade de uma educação que considere e valorize tais dimensões.

Figura 9 - Amanhecer na floresta, vista da vila de cima



Fonte: Leandro Cambraia

5. VOZES DOS SUJEITOS CAJARIENSES: REFLEXÕES SOBRE O SOME E A FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresento o lócus da pesquisa, os dados obtidos em campo e suas respectivas descrições, análises e interpretações. Todo esse processo está entrelaçado com as reflexões teóricas previamente discutidas ao longo dos debates já realizados. Buscando concatenar com as categorias atravessadas no trabalho: Território, vida e trabalho. Para assim, sabermos até que ponto o SOME soma ou some.

5.1 Território: A Comunidade Tradicional

Após percorrer no ônibus Santanense a BR-156, no trecho entre Macapá e Laranjal do Jarí, me deparo com a paisagem retratada na Figura 2 — um cenário que anuncia a proximidade da comunidade Água Branca do Cajari (ABC). Esse local é facilmente reconhecido pela presença imponente das castanheiras, que se erguem com majestade à beira da rodovia, sendo

referência visual e simbólica para os moradores da região. Essa construção paisagística é característica do ABC. Suas castanheiras e ladeiras são marcos de referência para quem habita e transita na BR- 156²⁶.

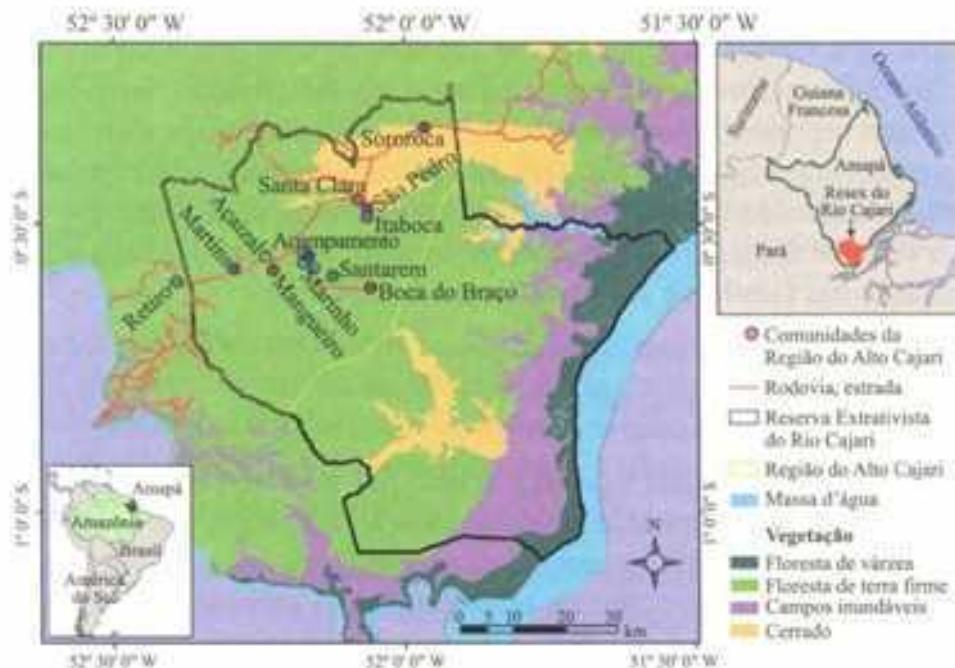
Para embasamento trago a pesquisa de Rangel (2017) e grifo próprio, tecendo considerações sobre, o marco legal de criação da reserva extrativista, representada no Mapa 2, é o decreto federal nº 99.145, publicado em 11 de março de 1990 e assinado pelo então presidente José Sarney, segundo o qual sua dimensão territorial é, aproximadamente, 481.650 hectares, abrangendo os municípios Mazagão, Laranjal do Jarí e Vitória do Jarí.

art. Art. 1º Fica criada nos Municípios de Laranjal do Jarí e Mazagão, no Estado do Amapá, a RESERVA EXTRATIVISTA DO RIO CAJARI, com área aproximada de 481.650ha (quatrocentos e oitenta e um mil, seiscentos e cinquenta hectares), que passa a integrar a estrutura do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA (BRASIL, 1990)

Por ser uma das Unidades de conservação (UC), essa área apresenta aspectos naturais relevantes, onde possuem funções importantes a fim de assegurar a representatividade das diferentes populações, habitats e ecossistemas do território. Assim como resguardam o uso racional de recursos ambientais, propiciando à comunidade o desenvolvimento de atividades econômicas sustentáveis em seu interior e entorno (NETO, 2016). Ainda segundo o autor, a reserva Extrativista do Rio Cajari integra, integra o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), intitulado pela Lei nº 9.985/2000, que compõe um conjunto de UCs, federais, estaduais e municipais. Esta área é compreendida pelos municípios de Mazagão, Laranjal e Vitória do Jarí.

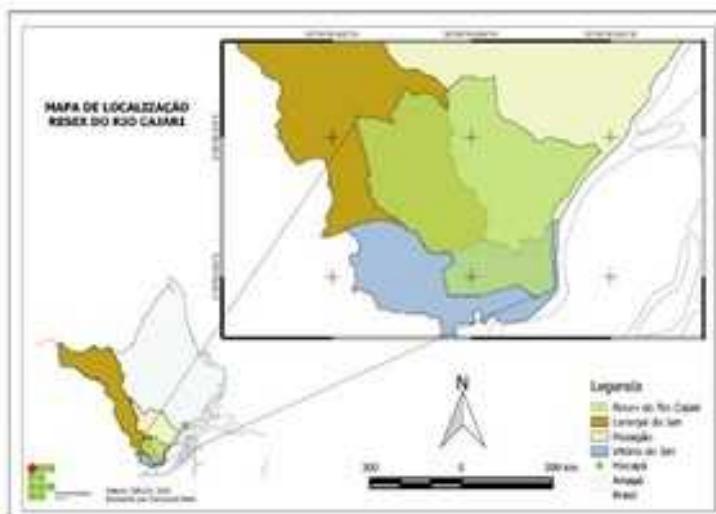
²⁶A BR-156 é uma rodovia federal do Brasil. A estrada é composta por 552 km entre Oiapoque e Macapá, e 271 km entre Macapá e Laranjal do Jari, totalizando 823 km de estrada entre mata e cerrado. Apenas a estrada entre Macapá e Calçoene é asfaltada. O resto da estrada tem uma superfície de terra. <https://www.gov.br/> acessado em 01 de julho de 2025.

Figura 10 - Limite da Reserva Extrativista do Rio Cajari



Fonte: Jesus; Guedes, 2017; acessado dia 01 de julho de 2025

Figura 11 - Mapa de Localização da Resex- Ca



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de geodados do IBGE e ICMBIO.

Rangel (2017) mostra que a reserva extrativista enquanto um território, de modos de viver e trabalho se divide em três partes. Sendo elas: Alto, médio e baixo Cajari, conforme o curso do rio que a nomeia. Nesse cenário, o acesso as localidades água Branca do Cajari, Dona Maria, Marinho Martins Santa clara e São Pedro, é feito atualmente pela BR 156. Com relação às outras comunidades do baixo e médio Cajari o acesso se dá por meio de ramais, rios igarapés.

Freitas (2013) enfatiza que a economia da reserva é baseada principalmente no agro extrativismo do açaí e da castanha-do-Brasil. Sendo que a extração destes se dá em várias comunidades, estas formadas por famílias agroextrativistas. Como poderemos ver na foto abaixo. Um senhor, debulhando os cachos de açaí retirados do quintal de sua casa.

De acordo com relatório do Projeto Carbono Cajari²⁷ (2013) a economia baseada no extrativismo dos produtos florestais não madeireiros é anunciada como modelo adequado para o desenvolvimento da região sul do Estado. Dentre estes produtos, a castanha do Brasil é considerada como um recurso-chave. Em sua área de ocorrência natural, que incluem oito países²⁸, esta aparece como uma espécie símbolo do desenvolvimento sustentável em vários planos de manejo e estratégias para a conservação da Amazônia. Ainda segundo o projeto somente no estado do Amapá o extrativismo da castanha do Brasil justificou a criação de duas unidades de conservação de uso direto, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru (RDSI) e a Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) (FREITAS, 2013, p. 65; JESUS; GUEDES, 2017, p 314).

Figura 12 - O ritmo da colheita



Fonte: acervo do autor, junho de 2025.

Segundo o projeto “Agroextrativismo da castanha na RESEX-CA”, a linha de atuação se apoiou na Fixação de carbono e emissões evitadas com base na Conservação de florestas e áreas naturais e Reversão produtiva de áreas, possuindo o tema transversal, educação

²⁷A iniciativa do Projeto Carbono Cajari visa combater os gases de efeito estufa (GEE) que contribuem para o aquecimento da Terra. Isso se dá por meio da expansão de populações naturais de castanheiras, mapeando-se os castanhais e quantificando a produção e o potencial de emissões evitadas; bem como está se dando a fixação de carbono por meio da expansão da população de castanheiras nas áreas de roçado.<https://parquesnoBrasil.org.br>. Acessado em: 01 de julho de 2025.

²⁸Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Bolívia, Peru e Brasil

ambiental para Conservação de recursos naturais. Sendo realizado no Estado do Amapá, especificamente nos municípios de Laranjal do Jarí e Mazagão, abrangendo 13 (treze) comunidades da Reserva Extrativista do Rio Cajari. Com duração de vinte e quatro meses. Esse projeto gerou um contrato firmado entre a PETROBRAS e a Associação dos Trabalhadores Extrativistas do Rio Cajari e tinha como objetivo geral:

Trabalhar, com as comunidades locais tradicionais da RESEX do Rio Cajari, sul do Amapá, a fixação de carbono e emissões evitadas pela conservação das florestas e da biodiversidade associada ao bioma amazônico, contribuindo no combate ao aquecimento global e às mudanças climáticas. O embate contra os gases do efeito estufa se dará por meio da expansão de populações naturais de castanheiras, da educação ambiental, do investimento na cadeia produtiva da castanha do Brasil para fortalecimento do extrativismo, da conservação das florestas e da biodiversidade associada ao bioma amazônico.

Entre os objetivos destacamos um que aponta: “Apoio à administração do projeto, gestão das associações e cooperativa e implantação de infraestrutura de comunicação e divulgação para adoção de práticas sustentáveis” (RESEX-CA, 2011, p.3), Como metodologia, se aplicou a participação; capacitações e treinamentos; acompanhamento técnico; intercâmbio de práticas e experiências entre as comunidades. Todo o contexto do projeto, contou com a participação de extrativistas, estudantes de escolas famílias agroextrativistas, técnicos e pesquisadores.

Figura 13 - Placa com indicativo de luz para todos do Governo Federal, no início da comunidade



Fonte: Leandro Cambraia

A imagem capturada, com a silhueta de uma árvore imponente sob a luz da lua e a placa “Luz para Todos”²⁹, simboliza a esperança de transformação em comunidades rurais amazônicas. No caso da comunidade Água Branca do Cajari, localizada ao longo da BR-156, essa esperança se materializou na expectativa de implantação do Programa Luz para Todos. Embora o projeto tenha sinalizado avanços significativos, a realidade local ainda é marcada pela escassez de serviços públicos e pela ausência de políticas públicas efetivas.

A promessa de eletrificação não apenas representa acesso à energia, mas também à dignidade, à inclusão social e à continuidade das atividades educacionais no período noturno. No entanto, até o presente momento, essa iniciativa permanece não concretizada, evidenciando o descompasso entre planejamento institucional e execução prática. A imagem, portanto, torna-se um registro simbólico da espera por justiça energética e da persistência de comunidades tradicionais diante da negligência histórica.

Além disso, espera-se a pavimentação da rodovia BR-156, que promete melhorar o acesso às regiões, reduzindo os custos de transporte (ainda sem previsão de término). Os meios de comunicação tornaram-se mais acessíveis, e o mercado para produtos com valor agregado está se tornando cada vez mais viável. Sendo assim,

É preciso trabalhar fortemente a conscientização ambiental dos moradores, preparando-os para esses grandes empreendimentos que estão prestes a acontecer e para o entendimento das questões ligadas às mudanças climáticas e aos serviços ambientais, principalmente ao carbono, que será tratado no presente projeto

Esse contexto apresentado se faz importante, uma vez que o treinamento e palestras do projeto ocorreram tanto nas associações, quanto na Antiga Escola Estadual Maria Mendes Simões. Mostrando o valor que tanto a comunidade e a Escola representam.

Segundo Francisco Ideburg³⁰, o próprio ICMBIO, forneceu cartazes e treinamento para comunidade e professores, no intuito de se trabalhar a importância da biodiversidade e ecossistema, através do uso de cartilhas, produzida por seus parceiros, entre eles a PETROBRAS.

Serão privilegiadas exposições dialogadas e utilizadas ferramentas participativas como a linha do tempo, o mapa falado, o diagrama de bolas, círculo das palavras etc. Também será utilizada a técnica da tempestade de ideias e da visualização móvel para elaboração de diagnóstico socioambiental e de plano de ações para atuação qualificada

²⁹ O programa Luz para Todos é uma iniciativa do governo federal Brasileiro que tem como objetivo a universalização do acesso à energia elétrica, especialmente no meio rural e em comunidades isoladas e tradicionais. Ele busca garantir eletricidade para domicílios, escolas e postos de saúde, promovendo inclusão social, oportunidades de geração de renda e melhorando a qualidade de vida dessas populações, <https://www.gov.br/mme/pt-br/destaques/Programa%20Luz%20para%20Todos>, acessado em 04 de outubro 2025.

³⁰ Responsável Técnico da reserva extrativista Rio Cajári dentro ICMBIO-AP

dos comunitários nos núcleos comunitários de base. O ICMBio, em conjunto com a Coordenação de comunicação Socioambiental do Projeto, será a instituição responsável por liderar a elaboração do conteúdo de quatro das nove cartilhas, dos folders, das placas socioeducativas, dos adesivos, camisas e bonés, contando com a colaboração das demais instituições parceiras e a participação de analistas ambientais com expertise em cada tema.

A formação e posterior atuação de multiplicadores nas comunidades é a estratégia adotada para atingir a totalidade dos comunitários do alto cajari, tendo por público preferencial os integrantes dos núcleos comunitários de base e os professores, que receberão acompanhamento e apoio constante dos Analistas Ambientais do ICMBio. Neste intuito, serão produzidos materiais de divulgação para suporte a atuação dos multiplicadores, privilegiando o uso de mídia com linguagem e imagens acessíveis a cada público (RESEX-CA, 2011, p. 20)

Todavia, como professor Modular, estive a trabalho por muitas vezes na comunidade, e especificamente no final de 2013, quando o projeto ainda estava ativo, estava na localidade. Mas não participei do treinamento e tão pouco soube desta cartilha. Dessa forma, podemos verificar o grau de comprometimento e envolvimento do SOME, dentro da reserva e com os sujeitos que se fazem presente dentro da escola. Uma vez que esses muito destes não moram nas proximidades.

A imagem abaixo ilustra com precisão o cenário rural que caracteriza o cotidiano dos alunos da Escola Estadual Maria Mendes Simões. O caminho de terra vermelha, sinuoso e cercado por vegetação densa, representa os ramais pelos quais os estudantes percorrem diariamente para acessar a escola, seja por Kombi, barco (rabetá) ou a pé. Esse percurso, muitas vezes dificultado pelas condições climáticas e pela infraestrutura limitada, evidencia os desafios enfrentados pelas comunidades do médio e baixo curso do rio Cajarí — como Açaizal, Marinho, Dona Maria, São Pedro, Martins, Fundão e Água Branca do Cajarí (ABC).

A presença do sujeito na imagem, abrigado sob uma estrutura simples, reforça a dimensão humana da pesquisa, conectando o espaço físico à vivência dos estudantes. O letreiro desgastado e vazio simboliza a ausência de sinalização formal, refletindo a invisibilidade histórica dessas comunidades nos registros oficiais e nas políticas públicas. Rangel (2017, p. 23) exemplifica de forma mais cuidadosa, “o acesso às comunidades localizadas no médio e Baixo curso se dá por meio de sinuosos ramais abertos no interior da floresta e dos campos cerrados, e/ou pela extensa rede de rios intermitentes interconectados: impacta os igarapés”.

Figura 14 - Estudante à espera do transporte escolar



Fonte: acervo do autor, junho de 2025.

Com relação ao espaço físico da escola, a mesma possui energia elétrica via gerador da comunidade e placa solar. Todavia a placa sustenta apenas uma sala. As aulas do ensino médio ocorrem no turno da noite, quando não falta energia na comunidade, devido o elevado número de alunos (as) que trabalham durante o dia, na roça, colheitas, pesca e outros afazeres. Apesar de a nova escola possuir pouco tempo construída, já sofre com o grande número de morcegos vivendo no forro e fezes dos mesmos caindo nos cantos das salas. Hoje a instituição trabalha com alunos do ensino fundamental II ao ensino médio. Possui biblioteca, porém com limitação de livros didáticos e sem acesso à internet. Possui amplo refeitório, com merenda fornecida pela mantenedora, até a presente visita para pesquisa de campo, havia merenda. O espaço Educacional descrito acima será o lócus da nossa pesquisa. Mais especificamente com os alunos do terceiro ano do ensino médio.

Figura 15 - Alunos do terceiro ano na Escola Estadual Maria Mendes Simões



Fonte: acervo do autor, junho de 2025.

A análise da fotografia revela dimensões que vão além do que se observa à primeira vista. Inicialmente, percebe-se apenas um grupo de jovens pertencentes a comunidades do campo, das águas e da floresta, cujo sonho é concluir seus estudos. Contudo, ao olhar com maior atenção, identificam-se quatro “ilhas”: a dos meninos, uma composta por quatro meninas e outras duas formadas por meninas isoladas do grupo. Essas configurações espaciais simbolizam hierarquias e relações sociais que se manifestam dentro da sala de aula e se estendem para o cotidiano das comunidades. Conscientes ou não, os estudantes projetam, nesses arranjos, experiências de exclusão que enfrentam ou enfrentarão ao deixar suas comunidades em direção aos centros urbanos ou às cidades de fronteira, mais próximas de sua realidade.

Outro aspecto relevante, anterior às entrevistas, refere-se ao receio inicial dos alunos em participar. Muitos demonstraram “medo” de possíveis retaliações por parte dos professores que viessem a ter acesso às falas, ou ainda pelo fato de o pesquisador também ser docente do SOME, o que poderia gerar insegurança, já que a coleta ocorreu no segundo módulo do ano letivo. Diante disso, optou-se por realizar entrevistas coletivas, onde se precisou fazer uma reprogramação do que inicialmente se havia pensado, utilizando nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Durante as entrevistas, os jovens mostraram-se tímidos, apoiando-se constantemente uns nos outros. As falas iniciavam em tom elevado, mas gradualmente tornavam-se quase inaudíveis. Apenas um sujeito externo à comunidade ABC preferiu conceder entrevista individual, por não manter vínculos próximos com os demais colegas da turma.

5.2 Os sujeitos da pesquisa e seu território

Nesse tópico, temos com objetivo apresentar os sujeitos envolvidos, na pesquisa. Onde, são jovens estudantes do ensino Médio, como mencionado acima, especificamente do terceiro ano, frequentado por 28 (vinte e oito alunos), vindos de diferentes comunidades para a Escola Estadual Maria Mendes Simões, na Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Amazônia Amapaense. Onde se oferta o sistema Modular. Ressaltasse que a escolha dessa escola se deu pelo fato da mesma ser uma das poucas escolas no Estado do Amapá em agrupar tantos alunos oriundos do campo – das águas e florestas. Os nomes fictícios utilizados nesta entrevista foi uma das condições para que ocorresse a entrevista, assim como preservar a identidade dos jovens e valorizar sua cultura

Essa materialização de dados se baseia através da aplicação do questionário semiestruturado, envolvendo questões de Vida, trabalho e território. Para a vida e trabalho desses sujeitos sociocultural da pedagogia das águas - campo e floresta, o questionário buscou verificar se de fato esse currículo se relaciona a vida e trabalho desse aluno (a). E a partir disso que práticas são desenvolvidas nesse currículo Somista. Assim, como a relação entre o território e o currículo do SOME. Onde se busca demonstrar a soma ou invisibilidade da identidade desses sujeitos.

Não podemos olvidar que esses sujeitos que residem no território do campo cajariense ocupam um campo mais amplo do que o campo como produção de mercadoria, no caso do açaí, castanha e mandioca.

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (Fernandes, 2006, p.29).

Nessa perspectiva o autor ainda trata que não se deve analisar o território sem as relações sociais constituintes como: educação cultura, trabalho, infraestrutura etc. Nessa composição formamos o espaço geográfico (território), os espaços políticos, formados por pensamentos, espaço social que é a materialização da existência humana. Para a, onde se realizam todo tipo de relações.

Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios.

As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (Fernandes, 2006, p.30).

Essas definições amplas vinculadas à geografia tradicional são importantes uma vez que, “por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos. Todavia, muitas vezes a sua utilização não é compreensível, porque não se define o espaço do qual está se falando” (Ibid, 2006, 32).

Nessa óptica, se entende o território e seus sujeitos como camponeses, visto que a agricultura familiar ainda é presente. Fato esse que ainda atualmente parte dos sujeitos é vinculado ao Programa de Aquisição de Alimento (PAA). Povos da Floresta, pois coletam Castanha do Pará/Brasil – prática que se dá em épocas específicas do ano. E pertencente as águas, visto que ao longo do rio que dá nome a comunidade, vivem sujeitos que dependem dos recursos hídricos para sua sobrevivência e modo de vida. Neste conjunto reforço, encontramos os alunos (as) que fazem parte da nossa pesquisa.

Segundo a ideia da pesquisadora Rangel (2017), o caráter desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista impõe a destruição de relações não capitalistas de produção, como o trabalho familiar, assim como a posse dos instrumentos de trabalho a terra e a própria força de trabalho, por exemplo, deixando ao camponês, como alternativas, a migração para as áreas de fronteiras, no caso do ABC seria Laranjal do Jarí, fronteira com o Monte Dourado no Pará, onde abrirá nova posse, ou para a cidade capital Macapá, onde oferecerá a força de trabalho de sua família em troca de salário, muita das vezes não digna ou, ainda, a organização política em torno dos movimentos sociais, como as cooperativas.

Todavia esse processo de saída por parte desses sujeitos, em grande parte, carregando toda a família não é produtivo. Assim, como o retorno para quem já saiu há algum tempo

Cauã: Faz 3 (três) anos que estudo aqui.

Curumim: Estudava em Macapá antes.

Raoni: Vim ano passado, antes estudava no Jarí.

Raoni : Fiz o fundamental no Jarí, vim no primeiro ano. A minha mãe deixou do meu pai e *vinhemo* morar tudo pra cá.

Os Jovens Cauã e Curumim têm em comum a migração da família para as cidades sedes. Um para o Laranjal do Jarí, outro Macapá. Com a infrutífera tentativa de ser manter, a família dos mesmos retornou. Em relação à jovem Raoni, a mesma não retornou por vontade própria. O retorno se deu após a separação de seus pais. Nesse sentido resolveu acompanhar sua mãe de volta a comunidade. Após o retorno engravidou, atualmente tem um filho e recebendo ajuda

financeira do pai. Relata que esse retorno impactou sua vida de forma “positiva”³¹ e negativa, quando perguntada sobre a educação no Cajarí e vida na comunidade que pertence.

Jovem Raoni: Eu não achei muito boa (Educação/ retorno) A minha expectativa né. Eu sempre falei pra mãe que não queria vir pra cá. Por que aqui a gente aprende um pouco, mas eu achei que aprende muito pouco. Aprende mas pouco né?

Analizando o percurso desses sujeitos percebemos a dialética da destruição do modo de vida do campo, mas também a reconstrução com o retorno. Em muito propiciado por parte da família que ficou nas comunidades ou por quem pode ter ficado nos centros urbanos. E esse retorno contribui segundo análise pela segurança educacional que estes sujeitos têm na comunidade, de estudar próximo as suas casas, por mais que haja queixas por parte dos discentes. A oportunidade de retornar e não parar os estudos. É o que mantém estes sujeitos frequentando a Escola, mesmo sem motivação e com todas as dificuldades presente. Como relata o Jovem Cauã: “Já to quase querendo desistir, venho 2 (dois) dias e passo 3 (três) sem vir”, faz o relato sorrindo. Acompanhado da Jovem Tainá e Raoni respectivamente: “só pra terminar os estudos mesmo”. “ah tipo terminar os estudos”

Fazendo um diálogo com esses sujeitos, Charlot (2014) destaca que a educação não se resume apenas à formação da subjetividade e à promoção da humanização do indivíduo. Ela também representa um processo essencial de socialização. Ou seja, aprender e ensinar são ações que ocorrem em meio às dinâmicas sociais, profundamente influenciadas pelas estruturas, instituições e relações que compõem o tecido coletivo. Assim, o ato educativo está intrinsecamente ligado ao ambiente social em que se desenvolve, refletindo e moldando formas de convivência e pertencimento.

E qual o motivo para querer abandonar a escola? Entre os alunos pesquisados, como citado acima está à possibilidade de emprego em outros lugares ou a falta de trabalho no campo. Sendo obrigados a migrar para a cidade. Isso causa uma grande rotatividade desses sujeitos no contexto escolar, envolvendo o ensino médio, como sempre é observado e depoimento da diretora. Visto que a quantidades de alunos no primeiro ano do ensino médio é sempre superior em comparação ao terceiro ano.

Ainda vinculado ao assunto, mas de forma cortinada, mesclado com o suporte teórico Educação do campo, é que há uma “aceitação” ou “naturalização”; onde de um lado há pessoa “forte” financiadas com dinheiro de fora do estado e o extrativista, que vende a castanha muitas vezes a preço mais baixo do mercado, uma vez que já empenhou toda sua colheita. Veja como a extração da castanha ocorre uma vez ao ano, de dói a quatro meses, no restante do ano

³¹ A jovem Raoni fez gesto de aspas com as mãos”

esse extrativista se vê obrigado a emprestar dinheiro do comprador em troca da venda da castanha. Chama atenção, uma vez que nunca saberemos o preço da barrica da castanha no ano seguinte e o extrativista fica sempre “acordado” em repassar a produção para quem deve. Que no geral é representado por alguém da comunidade, usando o dinheiro de fora. Um “testa de ferro”. Arroyo (209, p. 15) adverte que “quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçadas, são ameaçadas também a formação da cultura, do conhecimento, das identidades temporais”. Esse fato ameaça cada vez mais as condições da ordem (normal) da reprodução social, dos sujeitos do campo que ali residem, e consequentemente da própria escola. Podemos dizer que esse fato é histórico e marca a resistência desta comunidade.

Kátia: Quem era o patrão [na década de 1960]?

Sr. Nenê³²: Nesse tempo foi um grupo de português, a gente já trabalhava com eles, porque essas terras aqui eram do Zé Júlio de Andrade e foi vendida para os portugueses.

Kátia: O senhor lembra os nomes dos portugueses?

Sr. Nenê: O que tomava conta daqui era o Júlio Aires da Fonseca. Era um grupo de português de uns 5 e o Júlio Aires tomava conta da área aqui do Cajari.

Sr. Francisco: Da Boca do Braço pra cá.

Sr. Nenê: Uns tomava conta no Jarí, outros na Cachoeira de Santo Antônio, e um ficava em Belém, que era o seu Martins.

Kátia: O senhor lembra os nomes desses outros?

Sr. Nenê: O Teixeira era um do grupo deles.

Kátia: E esse tomava conta de onde?

Sr. Nenê: Isso eu não lembro.

Kátia: E quem tomava conta da Cachoeira de Santo Antônio?

Sr. Nenê: Também não lembro agora

(Sr. Nenê, comunidade Água Branca, em 06.07.2013)

(RANGEL, 2017, p. 154)

Esses fatores históricos, guardados na memória dos mais velhos, foram a forma que repassaram as novas gerações, da submissão, endividamento e aceitação. Acabam promover as perspectivas futuras desses sujeitos, tirando toda a força para furar esse ciclo perpetuo. E criando a aceitação do interior como lugar de atraso, sem perspectiva. E ainda hoje citamos políticas voltadas ao meio rural, traçadas no sentido de colher do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.

Jovem Cauã: Eu penso em trabalhar por aqui nem que seja (...) (inaudível)

Jovem Curumim: “Se acabar na roça....”

Jovem Deusá: “É não tem jeito, no castanhal mesmo”

Jovem Nete: “O cara tem que ir pra roça se não passa fome”.

Essas colocações foram expostas após perguntar o que os mesmos pensam do futuro. E depois de certo tempo, começaram a responder com o olhar vago, não levantaram a cabeça, sempre olhando para baixo. Esse fato marcou, pois, todos iniciaram a fala, mas o final do

³²Sr. Nenê que nasceu na colocação em 1930, quando seu pai era aviado de Crispim, e tornou-se aviado da J. Fonseca entre 1948 e 1960. Hoje, seu Nenê, avô da minha esposa é falecido.

pensamento eram sussurros, palavras que não saíram, se internalizaram, enraizaram. Sujeitos que caminham a passos largos para o abismo entre a educação e trabalho. Esquecendo que são sujeitos da história; sujeitos sociais e não objetos. Essas colocações são importantes para entender o que está acontecendo na Educação Somista, na história escolar do aluno, para que este indivíduo não desista nem da perspectiva social e muito menos da sua singularidade individual.

“Levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos. Não somos apenas agentes sociais, somos atores. Fala-se de ator quanto se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos” (Carlot, 2014, p. 76-77)

Esses sujeitos que vivem essa dialética entre o território escolar de fracasso. Ao mesmo tempo em que pode colher a sensação de vitória, dever cumprido. Como disse anteriormente, esses sujeitos (masculino/ feminino), tem sua renda ampliada em períodos do ano com a colheita da castanha. Têm uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esses alunos possuem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, têm várias outras posições sociais dentro de seus territórios. Assim, como sonhos e desejos que extrapolam essa dialética.

Jovem Nete: “Faculdade” (o sonho).

Jovem Raoni: Meu sonho é arranjar um emprego, fazer faculdade de direito, ser advogada

Os mesmos jovens, que tem a noção de roça como finalidade para não passar fome, também sonham com a faculdade. Perpassando, obrigatoriamente pela Educação. Mas não apenas a educação como reflexão, mas associada à ação.

O marxismo não é uma teoria da posição social; é antes de tudo uma teoria da luta social, da atividade, da *práxis*. Enquanto ser ativo, cada um luta, pode lutar, para mudar o que está acontecendo, para transformar a sua posição social, individual ou coletivamente (Carlot, 2014, p. 77-78).

(Carneiro *et al*, 2009, p. 3) Apresenta a ideia que essas teorias idealistas por si só não resolverão a situação. Que é necessária uma reflexão ou a ação humana, “que tem a virtualidade de apreender densamente a realidade no plano do conhecimento e promover mudanças no plano histórico-social”. Ou seja, a reflexão e a ação, a teoria e a prática “tencionam-se e fecundam-se, ainda que seja na prática que as teorias sejam testadas, reconstruídas e historicamente validadas. Por isso é necessária uma atitude crítico-prática”.

A incorporação dessas perspectivas ao debate se torna primordial, a fim de promover uma compreensão mais abrangente não só das dinâmicas escolares, mas também territoriais e sociais. Reconhecendo, simultaneamente, a relevância estrutural da desigualdade entre as posições sociais objetivas, que circundam esses sujeitos, dentro e fora da sua comunidade — elementos esses que seguem impactando as práticas educativas, currículo, e as oportunidades de aprendizagem no cotidiano escolar.

5.3 - Educação do SOME: uma via de conflitos e riscos até o trabalho

Um dos temas organizados a respeito foi a preparação para o futuro, no tocante ao ENEM, ensino profissionalizante e a óptica da comparação na perspectiva destes sujeitos em relação a Educacional Somista e educação urbana. Como observaremos nas falas dos alunos. A educação compreendida como processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir para a promoção da pessoa humana enquanto sujeito que pode tanto conservar como transformar a sociedade. Tendo com ponto o espaço educacional, o tempo que o sujeito permanece na escola, enquanto a mesma oferece seu papel, e cumpre com que é específico, do saber historicamente elaborado e de oferecer condições de construção de novos conhecimentos.

Sacramento (2018) mostra que o SOME é ministrado nos moldes do ofertado nos centros urbanos, ou seja, urbanocêntrico o que corrobora para que as políticas públicas sejam empregadas de modo hegemônico e conquistador, sem levar em consideração as especificidades locais, sociais e culturais da juventude. Essas especificações são destinadas ao SOME-PA, no entanto, não se diferencia da dinâmica educacional do SOME-AP. Sendo a perspectiva dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade. Todavia Hage (2005) mostra a concepção onde o campo é um local heterogêneo, que se expressa na vida e trabalho, em que os jovens partilham de um modo de vida, que deve ser preservado e incorporado, porém tecem suas vidas com relações e conexões diferentes, ou seja constroem sua territorialidade a partir da individualidade e da coletividade.

Essa concepção urbanocêntrico está vinculada ao cotidiano dos sujeitos que os mesmos indicam descontentamento por não estarem obtendo o mesmo conteúdo dos alunos dos centros urbanos. *Jovem Curumim: “A gente estuda o básico do básico”, Jovem Tainá: “As matérias, os professores dão tudo superficial, ai tem que aprender na marra né?”*

Segundo Apple (2002), a educação exerce um papel transformador na sociedade, sendo simultaneamente influenciada e influenciadora dos processos sociais. Ela contribui de forma significativa para a constituição da identidade cultural, promovendo a igualdade social, a

participação política e o desenvolvimento socioeconômico. Ventorin (2024) destaca que o processo de escolarização e a construção curricular estão profundamente conectados às culturas que compõem cada sociedade, uma vez que a seleção dos conteúdos e disciplinas determina quais saberes são legitimados como os mais relevantes. A autora ainda alerta que as modificações trazidas pelo Novo Ensino Médio (NEM) provocam impactos significativos, exigindo uma análise criteriosa quanto à sua implementação nas instituições educacionais. A avaliação das condições pedagógicas e estruturais das escolas torna-se, portanto, imprescindível para assegurar que os objetivos propostos pela reforma sejam efetivamente alcançados, proporcionando aos jovens uma formação educacional transformadora e de qualidade.

Uma das atribulações envolvendo o SOME na comunidade / comunidades é a falta de alojamento adequado para a permanência dos professores. Como foi mencionado acima. Um dos requisitos para o funcionamento ou implementação do Modular em qualquer comunidade é alojamento. Que tenha condições dignas de moradia. O que há muito tempo não ocorre no sistema modular. Especificamente na comunidade do ABC, há um alojamento com três quartos, dividido entre os docentes do Ensino Fundamental e Médio. Colocado em números, seriam nove a quatorze professores (as), para dividirem três quartos e uma sala, (alguns professores se dispõem a dormir na sala). Impactando diretamente no funcionamento da parte pedagógica e gerando descontentamento por discentes e comunidade. Jovem Curumim: “ainda mais agora, com a questão do alojamento aí – só vem um pouco de professor – passa 15 dias e depois vem os outros – dão só quinze dias de aula (e vão embora). Relata do jovem Curumim, com um misto de raiva e revolta na fala.

Essa situação deságua no que chamamos de quebra de módulo. Onde os docentes são obrigados a fragmentar o módulo por dias letivos ou carga horária. Para que a parte educacional não seja ainda mais afetada. Todavia, essa medida paliativa é altamente danosa. Para o discente que fica comprometido, onde o ano letivo deste se projeta em quinze ou vinte e cinco dias letivos. E para o professor, onde obrigado a permanecer na comunidade por pressão do ponto mensal ou simplesmente da certeza de escutar “O SOME é isso”, “não quer larga”-em condições precárias, sem suporte, com o simples intuito de maquiar dados, aspectos sociais, culturais e educacionais, para ela (BNCC) venha ganhando relevância e visibilidade.

As mudanças acarretadas pelo NEM geram grande impacto, e necessitam de uma análise criteriosa sobre implementar ou não nas escolas. A avaliação das condições pedagógicas e estruturais das escolas são essenciais para garantir que todos os objetivos da reforma sejam de fato alcançados e que os jovens desfrutem de uma educação que transforme, e que seja um ensino de qualidade (Ventorin, 2024, p. 20).

Arroyo (2013) diz que somos constantemente atravessados por dois movimentos que tencionam profundamente nossa atuação docente: o esforço de ressignificar nossas identidades profissionais e, simultaneamente, o desafio de lidar com as complexas artes de conviver, educar e ensinar crianças e adolescentes marcados pelas rupturas provocadas pela desordem social. Esses movimentos não apenas refletem nossas inquietações cotidianas em sala de aula, como também reverberam em nossas lutas coletivas enquanto profissionais da educação, principalmente quem tem um olhar crítico sobre a nova BNCC. Tais tensões, inclusive, se estendem às políticas públicas e às ações estatais, evidenciando a necessidade de uma escuta atenta e de respostas mais comprometidas com a realidade que enfrentamos.

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos (Arroyo, 2013, p.12).

Em um cenário cada vez mais marcado pela valorização do desempenho mensurável, seguimos vivos e resistindo à chamada “pedagogia da métrica” — uma abordagem educacional que desconsidera o pensar autônomo em favor de resultados imediatos e quantificáveis. Sua ideia de excelência é fria e impessoal: traduzem-se em planilhas impecáveis, gráficos coloridos, ascendentes, limpos e índices que causam impacto visual, mas poucos dizem sobre a qualidade do aprendizado. Costa (2025) afirma que essa pedagogia se alinha aos interesses do mercado como já vem se falando, operando sob uma lógica simples e restrita: ensina-se apenas o que é cobrado; e aquilo que não é passível de avaliação, não tem valor. As disciplinas humanísticas tornam-se obsoletas. A formação cidadã, dispensável. “O processo educativo é esvaziado de sentido e transformado em ferramenta de barganha política. Não se trata de demonizar a avaliação — afinal, ela é parte essencial do processo pedagógico” (Idem, 2025, p. 1). O problema reside em sua instrumentalização: uma redução da educação à lógica da performance, em que professores, coordenadores e todos que compõe a escola (acredito que em grau equivalente ao espaço que ocupa) são convertidos em responsáveis oficiais pelos fracassos de um sistema que lhes impõe sobrecargas e nega condições reais de trabalho.

Assim, a reflexão da relação educação direcionada ao trabalho, se reforça na literatura atual que o trabalho é a atividade através da qual o homem transforma a natureza e é, ao mesmo tempo, por ela transformado. E é através da produção que se descortina o caráter social e histórico do homem, e é também pela produção/ trabalho que o homem estabelece relações com seus semelhantes e produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história.

Todavia atualmente para se ter acesso ao mercado de trabalho, ou seja, ao meio de vida, se percebe que:

na sociedade complexa em que vivemos, os indivíduos não só têm de ser preparados para a vida social e política, mas também para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades e, ainda, para “sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial. Cabe à escola [esta tarefa] (Santos, 1992, p.18).

Reforçando o que já foi dito neste trabalho, a educação/saber passa a ser vista como mercadorias, sendo as mesmas disputadas de forma desigual no mercado. Onde os privilegiados são dados condições, qualidades e ciências fora da curva padrão. Como observa

Silberman (*In* Enguita, 1989, p. 165)

Longe de ajudar os estudantes a se desenvolverem como indivíduos maduros, auto-suficientes e automotivados, as escolas [se entende como educação fornecida aos jovens/ trabalhadores] parecem fazer tudo para manter os jovens em um estado de dependência crônica, quase infantil.

Criticando assim o papel das escolas na formação dos jovens, apontando que, em vez de promover autonomia e maturidade, as mesmas mantêm os estudantes em um estado de dependência perpétuo. Essa postura educativa pode limitar tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional, especialmente entre os futuros trabalhadores. A escola, nesse contexto, funciona mais como um mecanismo de controle do que como um espaço de emancipação.

O autor supracitado também menciona o trabalho do professor. E discorre sobre:

ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de outras características como indivíduos ou, ao menos, tudo o que delas possa manifestar-se na escola ou chegar a afetar a relação pedagógica (Enguita, 1989, p. 168).

Com base nas reflexões a cima, é possível perceber como a construção da escola está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das formas de produção dentro do sistema capitalista. Essa conexão revela o que a muito se fala neste trabalho - a pedagogia adotada não é neutra - mas sim alinhada aos interesses desse sistema. Carneiro, (2009), orbita a ideia de que a escola moderna — com seus métodos de ensino e conteúdos pedagógicos — é fruto direto da relação entre a instituição escolar e o modelo produtivo vigente na sociedade. Essa perspectiva parte da ideia central de Enguita: em qualquer sociedade, o processo educativo está sempre entrelaçado com as relações sociais de produção.

O alerta de Karl Polanyi (2000, p. 93) permanece atual: “é apenas um outro nome (trabalho) para a atividade humana que acompanha a própria vida [...] e essa atividade não pode ser destacada do resto da vida, não pode ser armazenada ou mobilizada.” Ou seja, quando o

trabalho humano é tratado como mercadoria, negocia-se não apenas o esforço físico — mas também a dimensão simbólica, afetiva e espiritual. A consequência? Uma corrosão moral inevitável. Essa crítica entra em tensão com a leitura marxista da força de trabalho enquanto mercadoria, o que revela uma profunda ambiguidade sobre a natureza do trabalho docente. É nesse embate teórico que ganhamos clareza sobre a complexidade da desvalorização vivida nas instituições públicas. Hoje, sob um modelo gerencialista, o que se oferta ao mercado é o tempo vital dos educadores, o sofrimento psíquico de estudantes e docentes, e o esvaziamento simbólico da escola pública como projeto coletivo de sociedade. Resistir a essa lógica é afirmar que ensinar não é produzir métricas — é formar consciências.

A formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que a sustentam em um território epistemológico e social. Desse modo a Educação do Campo para ser coerente com um projeto popular para o país, uma educação comprometida com esse projeto e com um modelo contra hegemônico de desenvolvimento, necessita também da pluralidade dos projetos educacionais e está, somente pode ser construída, se tivermos clareza do que significa para os camponeses o princípio da universalidade (Jesus, 2006. p.57)

Ligado a perspectiva dos sujeitos do campo, Ventorin (2024) afirma a importância de práticas pedagógicas que fortaleçam as especificidades das comunidades rurais. Apregoa, no mais, que o currículo precisa estar interligado com as demandas locais, preparando os jovens sujeitos para resolver as adversidades da região e para contribuir com o desenvolvimento sustentável onde está inserido. Assim como o fortalecimento e proteção das escolas nos territórios rurais é um fato essencial para os jovens permanecerem em suas comunidades, que assume o protagonismo de seus futuros.

Então percebemos que esses impasses envolvendo questões discentes, docentes, currículo e territórios, acabam por criar um saudosismo em discentes que vieram dos grandes centros e perpassa para os sujeitos que já estão na comunidade, exacerbando e se tornando inevitável a comparação campo cidade.

Pesquisador: Alguns estudaram aqui né? Outros vieram de fora e estão a três anos. (...) quem veio de fora, teve alguma mudança? (educacional). (...) impactou de modo positivo ou negativo o Modular?

Jovem Cauã: Impactou (fala incisiva) – lá eu acho que sabia um *bucado* mais.

Jovem Curumim: acenou com a cabeça e fez som de confirmação.

Pesquisador: No caso de você que também veio de fora?

Jovem Curumim: Eu sim porque lá eu aprendia mais que aqui.

A afirmação de Ventorin (2024) marca o ápice de um novo cenário: por um lado, há as responsabilidades e os desafios de permanecer no campo; por outro, há a busca por novas oportunidades na cidade, onde a educação é mais diversificada e as possibilidades de emprego são mais evidentes. Esse dilema se torna mais intenso com o passar dos anos e o término dos

estudos na comunidade. Gerando mais um paradoxo. Onde a educação é destinada a todos e todas, porém quando falamos de educação o espaço que vem a mente é a escola, a mesma que não assegura a permanência dos sujeitos nem no campo nem na cidade. O certo, que atrelado a isso a escola passou a ser imprescindíveis nos novos padrões da vida econômica e social. Passou a ser considerado básico o nível de fim do ensino fundamental e cresceram os ensinos médios e superiores.

(...) foram implementados vários modelos de organização produtiva e social e, portanto, várias formas de articulação entre a escola e a vida socioeconômica foram implementados vários modelos de organização produtiva e social e, portanto, várias formas de articulação entre a escola e a vida socioeconômica. A Alemanha priorizou o operário qualificado como fundamento do desenvolvimento e, por isso, valorizou a formação profissional e técnica. A França adotou o tripé executivo – técnico – operário sem qualificação e, nessa lógica, implementou um modelo escolar bastante hierarquizado. Os países do sudeste asiático começaram por explorar uma mão de obra pouco qualificada, dócil e barata e, a seguir, apostaram na formação da população toda a nível do ensino médio. Seja qual fosse o modelo, o nível de entrada e permanência no mercado de trabalho passou a depender bastante do nível alcançado pelo indivíduo na sua escolaridade. A função de articulação entre ambos os níveis foi atribuída ao diploma, atestando a formação e abrindo as portas do emprego. No Estado Desenvolvimentista, a ligação entre trabalho e educação é realizada, definida, garantida pelo diploma – ou pela ausência dele (Charlot, 2014, p 39).

A forma como se estrutura a dinâmica escolar influencia diretamente o seu funcionamento. A escola acaba se configurando cada vez mais como um ambiente competitivo entre os alunos, onde os sistemas de avaliação passam a direcionar, por meio de retornos contínuos, tanto os conteúdos quanto as metodologias de ensino adotadas.

Segundo Almeida e Barbosa (2019), é essencial que a educação voltada ao meio rural esteja alinhada às vivências e necessidades dos jovens dessa realidade. O objetivo é formar indivíduos conscientes, com pensamento crítico, que saibam reconhecer as possibilidades existentes em seu próprio entorno e que estejam preparados para contribuir com o progresso local. Já Venturin (2024) reforça que o acesso à educação deve ir além da escolarização formal: é preciso investir na formação prática dos jovens, capacitando-os para utilizar o conhecimento adquirido em ações concretas que gerem impacto positivo na comunidade onde vivem.

Esse é o desejo dos jovens da comunidade quando pedem a melhoria do ensino?

Pesquisador: O quê vocês mudariam no Programa Modular? (para melhorar)

Jovem Cauã: Talvez o tempo de nosso ensino se *aprofunda* mais na matéria – sem correria sabe? A gente aprende melhor.

Pesquisador: Sem correria. No caso quantos dias então?

Jovem Cauã: Não sei mais ou menos. Mas se *vinhese* certos os meses.

Jovens Deusa e Nete falam juntos: Os cinquenta dias na verdade. É cinquenta dias, mas eles não dão os cinquenta dias.

Pesquisador: Se passasse os cinquenta dias aqui daria certo?

Jovem Cauã: Seria melhor.

Essa perspectiva mostra que há necessidade de melhorar. Pois, a permanência desses sujeitos perpassa pela qualidade de educação dentro da escola, ligada ao econômico e social. Para que não ocorra o esvaziamento do campo, por falta de perspectivas que tirem o direito dos jovens. Com essa visão Ventorin (2024) que defendem a importância de um currículo educacional que ofereça aos jovens do campo ferramentas para empreender e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida local. Essa ideia também é projetada na pesquisa quando os discentes dizem não se sentirem agraciados, por seus conteúdos educacionais não fazerem ligação com seu cotidiano e muito menos, projetos educacionais que façam ponte entre comunidade e escola. Reforçando suas escolhas de não ficarem na comunidade, assim como de se sentirem desamparados quando migram para os grandes centros. Jovem Cauã e Curumim: “*Não lembro desde que estudo aqui*”. Fazendo referência a algum projeto do modular que teve impacto significativo na comunidade.

Pesquisador: com relação à teoria e prática – vocês já conseguiram colocar isso em prática?

Jovem Maiara e Tainá: Nós não.

Jovem Cauã: Olha eu botei em prática, porque eu lembro de quando estudei em Macapá.

Pesquisador: Mas não conseguem?

Todos os jovens peixes: a gente tenta né?

Essas condições seguem no sentido oposto das condições para que esses jovens consigam sua independência e tenham condições para permanecerem no campo. Tirando esse(s) território (s) de “um local de limitações, para possibilidades” Venturin (2024). Para que essa juventude que se manifesta segundo castro na problemática de saída dos jovens do meio rural e passem a ser objetos de estudo.

(Brumer, 2007, p. 50), “propõem-se que em lugar de procurar responder à questão ‘porque os jovens saem do meio rural’ busque-se responder à questão ‘por que os jovens permanecem no meio rural’”. Acredito que poderíamos deslocar um pouco mais essa perspectiva e pensar como esses jovens ficariam se não haja meios estruturantes para isso. Implicando na formulação desta questão o “conhecimento efetivo” de instalação dos jovens através dos conhecimentos educacionais do SOME, em atividades agrícolas ou não agrícolas, assim como das condições de vida e trabalho no meio rural.

Uma vez que segundo conta em entrevista, os mesmos se veem limitados e não se veem nas profissões que podem alcançar na localidade, quando fazemos paralelo em relação a permanência ligado ao trabalho dito formal. (Wanderley, 2007, p. 25) aponta que “as profissões ligadas às áreas de educação e saúde, tais como professoras, diretoras de colégio, enfermeiras, agentes de saúde. Este é fundamentalmente um sonho feminino”.

Pesquisador: O modular oferece condições de crescimento profissional dentro ou fora da comunidade de vocês?

Jovem Cauã: Olha Por que geralmente aqui, acho que 80% se formam para trabalhar aqui dentro - que aqui a única profissão que tem é trabalhar no posto; mexer com motor e gari também – é tipo pouca profissão que tem pra cá agora ai pra fora e não conheço muita gente daqui mesmo que ta bem de vida, em cargos grandes.

Em relação aos cargos mencionados, é bom reforçar que todos são empregos vinculados a contratos administrativos. Ou seja, políticos. No posto de saúde, há apenas um funcionário concursado. Como mencionado anteriormente a comunidade recebe energia através de gerador. Atualmente três estão em operação. Dois para a vila de baixo e um para a vila de cima. Onde também há predominância de contratos. Situação que se repete na escola do município, onde funciona o fundamental I e para atuar como gari. Então assim como a escassez de empregos formais, há o apadrinhamento e curral político dentro da comunidade.

5.4 Juventude da terra: Raízes que sonham, Corpos que (se) transformam.

Pensar a juventude rural é mergulhar num tempo onde o passado ainda pulsa nas tradições, ou assim gosto de pensar, o presente se desenha entre a lida, a luta, e a plantação diária, e o futuro brota da semente plantada outrora. Que viram dos sonhos. Sujeitos estes que caminham com pés firmes no chão. São jovens que carregam o saber do campo, da terra na palma das mãos, gravado no corpo, plantam esperança em cada gesto e transformam a terra com a sabedoria de quem reconhece nela sua sina, origem e fim.

Olhar as perspectivas que envolvem os sujeitos do campo, mais especificamente os jovens, é sempre pensar num espaço de desafios. Desafio na medida em que a juventude representa aquilo que se busca enquanto futuro. Comumente nos deparamos com questões que são centrais no mundo do jovem. (Soares; Basso, 2025, p. 1) “Questões estas que têm como centralidade o aspecto formacional do jovem, ligados aos estudos, à atuação profissional, às perspectivas econômicas, autonomia, sua esperança no futuro e, por consequência, o espaço que este ocupa na sociedade”.

Delimitando um pouco a órbita juventude, Kumme, Colognese (2013) dentro de um conjunto temporal, consideram-se três subconjuntos no segmento juventude: jovens-adolescentes, de 15 a 17 anos; jovens-jovens, de 18 a 24 anos; e jovens adultos, de 25 a 29 anos. Basso, Soares (2025, p. 3) afirmam que a juventude é um “período de transição, o ciclo da vida, a passagem da infância a vida adulta, por vezes marcada por conflitos e indecisões. Por ser um período de transição, marcado também pelo início da vida profissional, a saída da casa dos pais, a constituição de uma família”. Sobre os/as autores (as) supracitadas, os mesmos concordam que a transição da juventude para idade adulta, se configura pela composição de uma nova

unidade produtiva, ou seja, com o casamento. Pois, entende-se que ele tem a condição cultural de definir-se na reprodução agrícola é o rapaz – precisa de uma esposa, pois ela será fundamental na divisão social do trabalho no meio rural. Ou ainda segundo Soares e Basso (2025) que dizem em se tratando do espaço rural ainda temos que considerar a configuração de um espaço familiar marcado pela tradição, com desigualdades sociais, inclusive de gênero, ainda mais acentuadas.

Kummer; Cognese (2013) relatam que o processo de entrada na vida adulta está circunscrita ao casamento revelando a condição de vinculação ao espaço familiar que os jovens do meio rural estão condicionados. E que estes compromissos se sobrepõe ao universo do trabalho, numa condição de compartilhamento dos dilemas produtivos e na posição que ocupam quanto à divisão social do trabalho como agricultores. Esse processo se dá não apenas para os jovens, mas também para as mulheres. Essa especificidade é, segundo Weisheimer (2007), o fator de identificação destes indivíduos, uma vez que difere da realidade vivida pelos jovens do meio urbano.

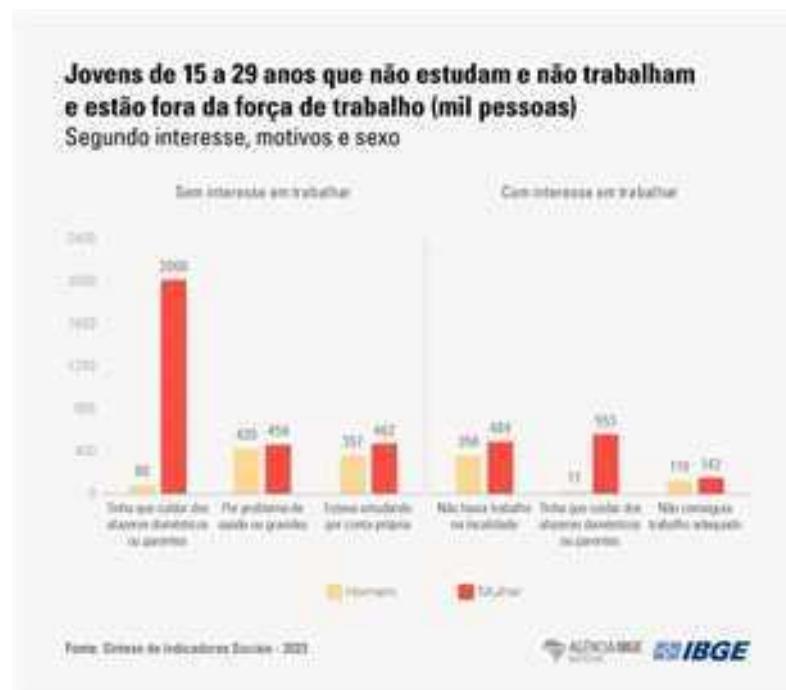
A especificidade sociológica dos jovens agricultores familiares deve-se a sua socialização no processo de trabalho familiar agrícola que os difere de outros jovens do meio urbano, ou mesmo do meio rural, que não exercem esta atividade. Assim, as relações sociais que conferem sentido e especificidade aos jovens na agricultura familiar estão assentadas na posição ocupada por eles na divisão social do trabalho como agricultores familiares (WEISHEIMER, 2007, p. 239).

Kummer; Cognese (2013) e Soares; Basso (2025) afirmam que em termos de definição comprehende-se que o jovem rural é aquele não apenas que reside no meio rural, mas que o vivencia, que participa de unidade produtiva de caráter familiar, onde ocupa espaços culturalmente definidos e estabelecido pela sociedade que está inserido. É o sujeito que se relaciona com um modo de ser específico, vinculado à uma realidade onde o mundo do trabalho e o mundo da vida se fundem e se confundem. Kummer; Cognese (2013, p. 9) “Não é, ou está imobilizado nesta condição, não é refém de um espaço ou situação, é um articulador de práticas de vida como qualquer outro, embora mantenha as suas especificidades identitárias que carregam as particularidades de seu modo de vida”. Assim, podemos perceber que, não há uma delimitação consensual sobre juventude, pois a aceitação se limita na perspectiva de estabelecer as definições de faixa etária e algumas peculiaridades, uma vez que sua aplicabilidade “depende de análises de cada indivíduo ou grupo que possa ser objeto de análise e avaliação sociológica” Botelho; Almeida (2020, p.3).

Fazendo um comparativo temporal entre os trabalhos, se percebe que A juventude rural compõe 4,5% da população o que significa pouco mais de (oito) 8 milhões de indivíduos em

2013. E segundo dados do censo de 2022, realizado pelo IBGE, mostra que a população de jovens é de 45.312.128 de indivíduos, sendo que deste total 22.599.849 (11,13%) são mulheres, e 22.712.279 (11,18%) são homens na faixa etária entre 15 a 29 anos de idade, em todo o Brasil. Ainda segundo Soares e Basso (2025, p. 5.). O censo tem apontado para “dados preocupantes nas últimas décadas, revelando as condições de vida da população Brasileira à realidade social de nosso país. Sendo que o número de jovens que não estudavam nem trabalham foi 22,3% das pessoas com idade entre 15 a 29 anos”. Ainda segundo os dados apresentados os dados mostram que a realidade da população rural não tem sido tão distante à maioria dos jovens do país. Informações publicadas pelo DIEESE (2023) revelam que entre os jovens do meio rural também tem crescido o número de indivíduos que não trabalham e não estudam.

Figura 16 - Jovens que não estudam e não trabalham



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-Brasileira-vive-em-areas-urbanas>

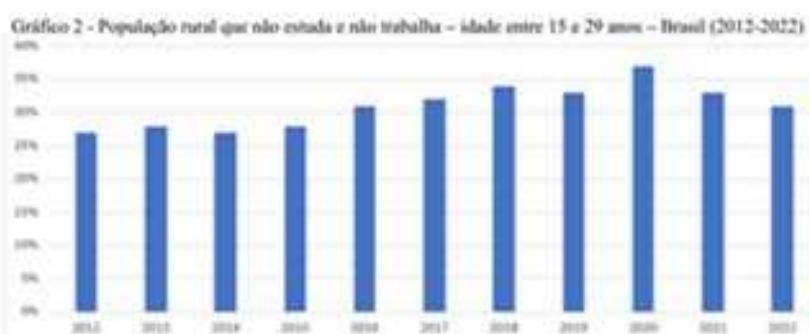
Figura 17 - Tabela Nem- Nem Urbano



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-Brasileira-vive-em-areas-urbanas>

Segundo o censo de (2022), o indicador inclui simultaneamente os jovens que não estudavam e estavam desocupados, que buscavam uma ocupação e estavam disponíveis para trabalhar, e aqueles que não estudavam e estavam fora da força de trabalho, ou seja, que não tomaram providências para conseguir trabalho ou tomaram e não estavam disponíveis. E seguindo essa tendência a população de jovens no meio rural não está distante nesse aspecto. Onde apresentam números acentuados.

Figura 18 - Tabela Nem-Nem Rural

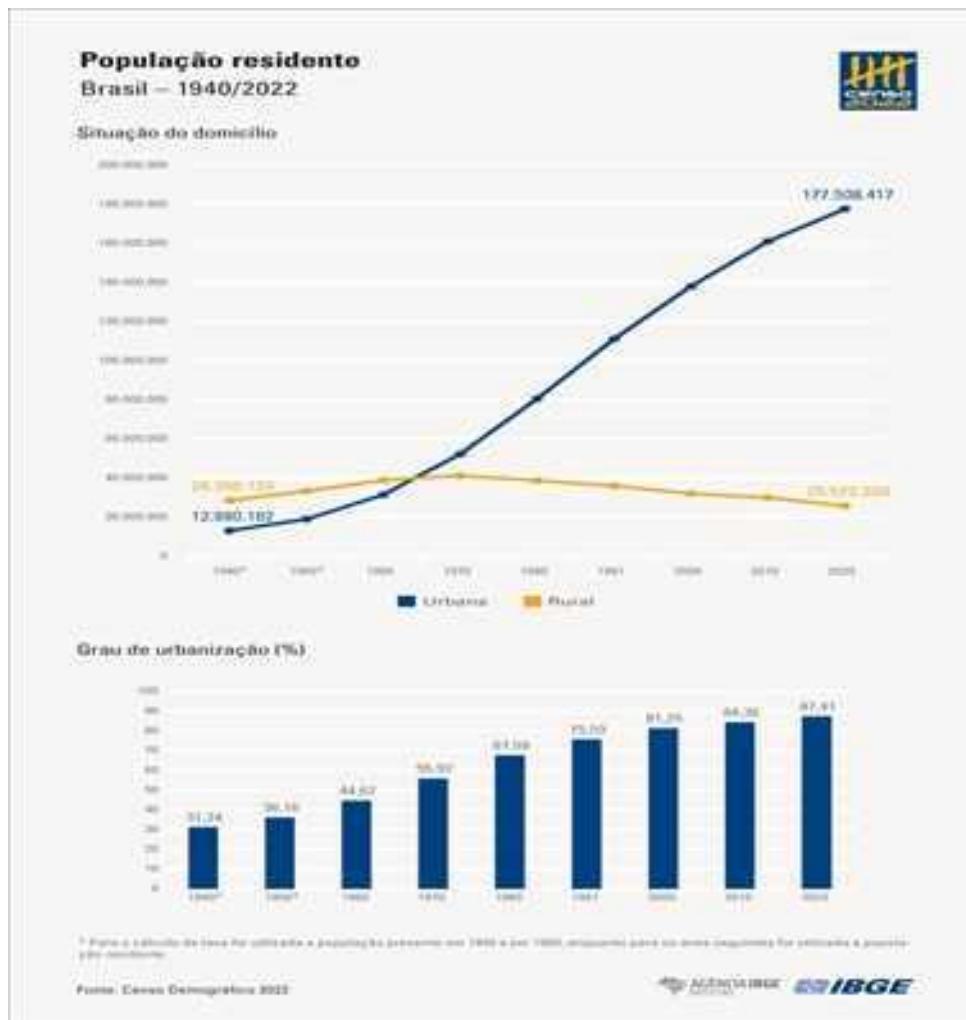


Fonte: Soares e Basso (2025)

Seguindo uma tendência da juventude como um todo. Os jovens rurais também têm contribuído com este cenário. O meio rural Brasileiro tem passado por transformações

profundas e por consequência a juventude rural, se modifica. E se movimenta, no sentido contrário ao campo³³. Como podemos verificar na figura abaixo.

Figura 19 - População no Campo



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-Brasileira-vive-em-areas-urbanas>

Ainda segundo o IBGE (2022) a população rural, por sua vez, pela primeira vez, apresentou decréscimo em todas as regiões do Brasil. A Região Norte, que havia registrado crescimento de 8,07% entre 2000 e 2010, passou a apresentar perda de 11,12%. Por mais que, a mesma pesquisa mostre que o crescimento populacional ainda é maior nas áreas rurais em detrimento da área urbana.

³³ Essa projeção pode ser feita para o campo amapaense, principalmente onde o SOME atua. Mas poderíamos indagar, se esse movimento não seria causa e consequência do fator currículo modular? Da precarização da educação ou do estímulo para que deixem o campo por uma vida melhor na cidade?

Entre 2010 e 2022, a tendência de diminuição do ritmo de crescimento da população Brasileira se manteve e passou a crescer no ritmo de 0,52% ao ano. Nas áreas urbanas, a população passou a crescer no ritmo de 0,82% ao ano, enquanto nas áreas rurais, retomou o ritmo de perda de mais de 1%, chegando a -1,28% em 2022 (IBGE, 2022).

Se desprendendo um pouco de dados e orbitando nesse cenário sobre juventude, é fácil perceber que os jovens que vivem em áreas rurais carregam uma trajetória cheia de nuances, onde o presente — com seus rituais lentos e cotidianos — se misturam com os sonhos e planos futuros. São pessoas marcadas e que carregam uma forte identidade construída na luta, na resistência e na busca por espaços e territórios próprios, sem abrir mão da valorização da família e do convívio dentro da comunidade. Esses elementos estão presentes no dia a dia e moldam as escolhas e os caminhos que eles tentam trilhar.

Quem já teve a chance de conversar com jovens do campo sabe: eles são, em muitos aspectos, parecidos com os jovens das cidades. Usam roupas simples, mas “antenados” com o estilo da juventude atual, gostam de estar com os amigos, têm seus ídolos — músicos, artistas, times de futebol e seus estilos próprios — e acompanham o que acontece no mundo pela TV e pelo celular. É vida que segue, mesmo diante das dificuldades.

As desigualdades que enfrentam não são exclusivas do meio rural — na verdade, refletem os mesmos conflitos e tensões presentes na sociedade Brasileira como um todo. Por isso, qualquer tentativa de colocá-los à parte, como se fossem de um mundo separado, é equivocada. Mas também não dá pra fingir que são todos iguais aos jovens urbanos, ou seja, ter homogeneidade. Ser jovem no campo tem suas particularidades, e é justamente essa diversidade que precisa ser reconhecida e não ser apenas quantificada.

“Mesmo as carências sociais de que são vítimas são a tradução, no meio rural, das tensões e contradições da sociedade Brasileira, em seu conjunto. Tudo isto nos leva a desautorizar qualquer análise que tente isolar a realidade dos jovens rurais, e considerá-los com pertencentes a um mundo à parte, não integrado à sociedade mais ampla em que vivem. No entanto, se não cabe isolar, não cabe também diluí-los numa pretensa homogeneidade, que desconhece as formas particulares de viver a juventude, quando se é jovem nas áreas rurais Brasileiras” (Wanderley, 2007, p. 31).

Logo, a pesquisa sobre o campo ou território rural, não pode fugir ou deixar de passar pelo eixo juventude e só faz sentido quando parte de uma visão ampla, que leve em conta os diferentes contextos e experiências. Cada realidade vivida pelos jovens rurais é única — e entender essas vivências é essencial pra compreender, de fato, o modo de vida, trabalho e a permanência ou não desses no campo.

Então se as atividades econômicas como as da roça, coleta da castanha do Pará,etc., vivenciadas pelas famílias e por esses sujeitos, não atrai nessa geração, o desejo de continuar a tradição familiar, a busca para outras profissões encontra, nessa perspectiva, limites

no já restrito dinamismo socioeconômico dos territórios, onde vivem estes sujeitos (ainda mais) outros.

Kummer; Cognese (2013, p. 14) dizem que incoerentemente, “em muitos casos a escassez de recursos impede o desenvolvimento estudantil dos jovens rurais, o que poderia arrefecer a tendência migratória”. Contudo, se percebe que não é apenas a busca por melhores condições de estudo e aprendizagem que atraem os jovens às cidades. E sim, num “conjunto de “acessos”, onde a renda ocupa lugar de destaque” (IBID, p. 14). Isso se comprova quando se indaga a esses jovens se o Modular prepara (na opinião deles), para o futuro adequadamente ou de forma correta para o mercado de trabalho.

Jovem Cauã: Fora daqui não! Por que a gente é bem inferior ao pessoal da cidade – no caso o aprendizado é melhor

A busca por inclusão digital, a comunicação interpessoal, exercem também grande pressão sob as perspectivas desses jovens para permanência na comunidade. A utilização da Internet e de telefones celulares são exemplos dessa questão, visto que parte do meio rural Brasileiro não conta com esses serviços ou os dispõe de maneira rarefeita e precária (IBID 15). Ventorin (2024) colabora a essa ideia quando mostra que a busca por melhores condições de vida, oportunidades educacionais e acesso a bens e serviços nas cidades se tornaram um fator determinante na mudança de perspectiva de muitos jovens. Onde essa intensificação a migração para os centros urbanos, ocorreu especialmente com a popularização da internet e o acesso a novas formas de conhecimento e vivência.

A internet amplia o horizonte dos jovens rurais, oferecendo acesso a informações e oportunidades educacionais e profissionais anteriormente inacessíveis. Eles começam a perceber que as possibilidades de crescimento pessoal e profissional não estão restritas ao campo, mas também podem ser encontradas nas cidades. O acesso a cursos online, redes sociais e à divulgação de novas formas de trabalho incentivam os jovens a buscar uma vida diferente da que as limitações do meio rural impõem (VENTORIN, 2024, p. 47)

Professora Mendes (2020, p. 41) em sua tese pesquisando a comunidade ABC relata: “durante as poucas horas do dia em que o gerador das comunidades é ligado, grupos de pessoas se aglomeram próximos ao sinal de internet disponível. [...] que se constituem nos territórios da Amazônia Amapaense, especificamente na Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA)”. Porém, nos dias presentes, se percebe que esses mesmos jovens que antes se aglomeravam em frente ao posto de saúde, hoje não o fazem mais. Porém, não significa que deixaram de fazer uso da internet. Ainda continuam com essas trocas simbólicas, todavia hoje estão conectados à rede em suas redes e varandas, em seus domicílios contemplados com internet via satélite ou a

cabo. No dia 24 de julho de 2025, o IBGE divulgou dados onde afirma que mais de 93% dos domicílios Brasileiros tinham acesso à internet em 2024. Uma crescente histórica, segundo a fonte. Ainda segundo o órgão, o crescimento foi mais expressivo em áreas rurais, onde o percentual subiu de 81 % para 84,8%, contribuindo para reduzir a diferença em relação às áreas urbanas, que registraram 94,7% de domicílios conectados. Esse percentual expressivo se deve majoritariamente a jovens, onde o maior percentual de usuários se faz presente, em comparação a crianças e idosos. Essa pesquisa ainda mostra que o uso de internet segue vinculado a fatores como renda e escolaridade. Onde maior a renda per capita, maior o uso de internet. Por nível de instrução, o uso de internet atinge 97,9% das pessoas com ensino superior incompleto e 97,2% das que completaram esse mesmo nível.

Esses números relacionados a comunidade pesquisada, encontramos acertos. Anteriormente, quando não havia sinal de internet via satélite, independentemente do nível social, todos buscavam o posto de saúde para se conectar. Atualmente com a “facilidade” de se comprar uma internet via satélite, os que não possuem recursos para isso ainda mantêm essa prática de usar internet do posto.

Figura 20 - Posto de Saúde do ABC depois da reforma. Ponto de encontro dos jovens para socializar e usarem internet gratuita, principalmente no turno da noite. A energia do lugar é por meio de placa solar e gerador a diesel. Entre a igreja católica e evangélica³⁴



Foto: Leandro Cambraia

³⁴ A comunidade é predominantemente evangélica, com três igrejas. Essa divisão, entre católicos e evangélicos na comunidade é bem marcante. Tanto que na vila de baixo, após o rio Cajarí sentido Macapá, só reside nesta parte da comunidade quem é católico, assim como as festas católicas são realizadas no barracão distante da comunidade evangélica.

Nessa perspectiva, retornamos a mesma situação. Então por que esses jovens continuam saindo de seus territórios, uma vez que já estão interligados com o globo? Esse processo gera uma contraditória para o que se espera do modelo Somistas na comunidade. O mesmo é discutido e questionado por discentes e comunidade sobre sua aplicabilidade nos territórios, pois, não comunga com processos que possam integrar saberes. Mas é inegável que é prático e valioso para o meio educacional onde se propõe a ser executado e é um modo “adaptável” para lidar com as necessidades desses sujeitos. Logo falo contraditório, pois, tradicionalmente o modelo educacional é voltado para o preparo dos jovens para a vida fora do campo, ou seja, urbano, pensado para integrar as novas tecnologias e oferecer uma educação que os capacite, mas não para o campo. Porém essa contrariedade passa a ser inconsistência quando relato de discentes expressam que o sistema também não os prepara para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais urbano e interconectado. Ou seja, nem SOMA, nem SOME.

Pesquisador: Então, vocês acham que o Modular não prepara para o mercado de trabalho, ou seja, nada disso? (a referência anterior seria o ENEM).

Jovem Tainá: No caso pra fazer uma prova do Enem não. Inclusive aqui a maioria não se inscreveu por causa disso, por não saber. Um ou dois (se inscreveram), mas não passa disso.

Nesse viés, os entrevistados, em nenhum momento da entrevista mencionaram conteúdos ou o currículo que estivessem interligados com seu cotidiano, os mesmos estavam a pedir pelo melhoramento e continuidade do ensino Somista tradicional associado à preparação para exames e ao cumprimento de metas acadêmicas gerais, sem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, autoconfiança, empatia e senso de responsabilidade. Como relata os discentes, quando perguntados sobre os conteúdos e o que gostariam que melhorasse no Modular, considerando a preparação dos mesmos para o ENEM, trabalho.

Jovem Cauã: A gente estuda o básico do básico.

Jovem Tainá: A gente tem que aprender na marra.

Jovem Maiara: Professor com mais interesse para ensinar os alunos – ficaria melhor o aprendizado, na questão de aprendizado, e até conseguir algo melhor quando saísse daqui.

Jovem Raoni: Não muito não. O modular não ensina muito. Não vou ta bem preparada pra isso. (ENEM/ Trabalho). Da minha parte, não prepara nem para ENEM e nenhuma prova

Levantando hipótese, esse viés por parte dos discentes pode estar ligado ao fato da rotatividade de professores na escola, onde todos (docentes) fazendo o que foram instruídos pelo SOME sobre o que fazer e como fazer. Trabalhe, dê sua aula e retorne. Logo, se o docente foi alocado para determinada turma, não está na alcada do mesmo (obrigação), ensinar o aluno a ler, escrever, desenhar, apresentar trabalhos que envolva outras disciplinas, etc. e muito

menos, revisar ou retornar assuntos das séries anteriores, pois, o mesmo está ali apenas para trabalhar seu conteúdo, ou seja, é algo que está implícito, mas faço se eu quiser. E mesmo que este discente por algum motivo não possa assistir aula no ano anterior por vários motivos (lacuna por falta de professor; escola; transporte para os alunos; alojamento para os professores, viagens urgentes, doenças, maternidade, energia, gerador da comunidade, etc.), o mesmo deve buscar seus próprios meios para suprir essa lacuna.

Jovem Tainá: tinha matéria que a gente não estudou no fundamental. Ai vem ainda uns professor que diz que a gente viu isso no fundamental. (falando dos professores do ensino médio) e dizem que não vão passar. A gente que se vire.

Jovem Raoni: (Professores) Eles tipo tem capacidade de ensinar pra gente, mas não demonstra, faz uma coisinha aqui – às vezes uma atividade, às vezes passa um trabalho. Acho mais desinteresse – sabem, mas não demonstram.

Esse processo acaba por não atender as expectativas desses sujeitos que tinham do SOME, visto como descaso e despreparo por parte dos docentes, levando a frustração dos alunos, em todo o ensino Médio. Tornando as coisas ainda mais difíceis. Carneiro e Castro (2007, p 174) “tratam como uma relação resignada com o sistema de ensino, uma vez que se tem a certeza de que, mais cedo ou mais tarde, o estudo deverá ser substituído pelo trabalho que exige pouco estudo”. Dessa forma, ainda segundo as autoras corroborando com outro elemento que favorece a compreensão do tipo e a causa de migração, é o capital cultural dos jovens migrantes, tanto em sua forma adquirida ou institucionalizada quanto em sua forma incorporada, “já que o pouco capital institucionalizado os torna desqualificados para o mercado de trabalho urbano, enquanto que a socialização no seio da família camponesa e sob a égide do trabalho agrícola os “qualifica” para o trabalho” (IBID 2007, p. 174). Como já mencionado anteriormente na fala do Jovem Cauã: “Porque a gente é bem inferior a ao pessoal da cidade”. O mesmo se referia ao aprendizado. O pensamento de inferioridade atua quando o assunto é preparação para o ENEM, ensino profissionalizante, curso que exija prova para ingressar ou mesmo processos seletivos para trabalhar. Há um consenso entre os atuais discentes da turma 2025 do ABC, que o SOME não ajuda/ colabora para preparação em qualquer nível que se precise fora da comunidade como relata os Jovens Cauã e Curumim: Não se sente preparado para esses tipos de prova. Esse processo acaba por se tornar um processo natural na vida do jovem. Esse estigma de inferioridade, de não consigo é uma barreira a ser superada. Para que os mesmos não tenham dificuldade em se visualizar no futuro dentro ou fora da comunidade. Pois, quando foram indagados se conheciam histórias de alunos que estudaram no SOME e se destacaram, dentro ou fora da comunidade. Esses sujeitos disseram desconhecer tais ocorrências.

As faltas de perspectiva ou um norte poderia ser amenizado ou extinguido caso a escola fosse munida do Projeto Político Pedagógico (PPP). Documento esse que a escola não possui. Uma das vertentes para a não criação deste se dá pela rotatividade dos professores Somistas. Nesta ou em qualquer outra escola atendida pelo modular. Uma vez que a criação do PPP depende do envolvimento de todo o corpo escolar e comunidade. Carneiro e Castro (2007, p 230) relatam a criação de um documento dessa envergadura, voltado para o campo, deve ser norteado primeiramente em formar os jovens, que devem estar inseridos, revelando o compromisso na formação de educadores com um perfil crítico-reflexivo, que domine os conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos e organizativos referentes aos processos pedagógicos e à gestão educacional; que seja capaz de atuar em espaços educativos formais e não-formais; de valorizar a pluralidade de culturas e saberes, a dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente, a dimensão política e ética no sentido de assegurar o princípio do respeito e da solidariedade e comprometer-se com a construção da cidadania e emancipação dos sujeitos do campo na perspectiva de um projeto sustentável para a região. Perspectiva essa que vai de contra a estrutura e formação dos professores Somistas. Causando mais um ponto de conflito entre SOME, educação e educação rural. No meio desses dois núcleos as dificuldades desses sujeitos ficam mais exacerbadas.

Segundo Mendes (2020) ao refletirmos sobre o vínculo entre a juventude e a educação, é impossível ignorar que aprender vai além de uma obrigação escolar — o mesmo é um direito fundamental e uma necessidade que urge. A educação, garantida pela legislação Brasileira, deveria estar ao alcance de todos os jovens sujeitos, mas a realidade nem sempre anda de mãos dadas com a teoria. Mais do que um direito que precisa ser assegurado e resguardado, ela é essencial para que os jovens (acredito que serve para todas as idades) entendam as transformações que moldam o mundo ao seu redor e tenham a base necessária para se prepararem para o futuro, seja na vida profissional ou pessoal.

5.5 Se a Juventude do Campo Some a Cidade Passa Fome

Essa dialética segundo autores como Arroyo e Molina (2006) é uma questão central no campo de pesquisa do campo. Onde se entende como um processo de construção e desconstrução. Ressaltando que o processo de criação desses sujeitos já se dá na perspectiva saída do meio rural. Não sendo uma criação fechada. Consequentemente o prepara para ficar e para sair, prepara para entrar na vida do campo e prepara para sair. Acarretando impacto significativo na escola. Visto que pensar a escola, sem entender o fluxo etário dos sujeitos é ingenuidade. Onde se pode “cair em uma espécie de culto a ficar no campo, quando a própria

lógica da produção familiar não é essa". Logo, compreender melhor, por meio de pesquisas, os processos de conformação dos tempos de vida nos dará elementos para construir um sistema educativo no campo e uma escola do campo, finalizam. Conte e Ribeiro (2017) corroboram, efetivando que essa conformação de ficar ou sair dos seus territórios não se dá apenas nos campo e teríamos que estudar a conformação das diversas infâncias, adolescências, por exemplo dos grupos que buscam políticas afirmativas, como: quilombolas, das comunidades negras, camponesas, dos indígenas, das diversas formas de trabalho no campo. Onde não seria apenas uma diferença cultural. Fato de extrema sensibilidade na atualidade e importância segundo as autoras, um avanço para educação

A escola ultimamente vem incorporando no currículo as diferenças de cultura entre uma menina, um menino, um quilombola, e um menino indígena e um menino da agricultura familiar, extrativista. É necessário pesquisar o peso da materialidade na formação dos seres humanos, especificamente da infância e da adolescência do campo. Em que medida os processos de produção da existência são ameaçados, redefinidos, e quando eles são ameaçados e redefinidos, eles redefinem as configurações desses sujeitos (Conte; Ribeiro, 2017, p. 825).

A ótica das autoras relata que quando há uma ameaça ao território desses sujeitos, não só o espaço físico está ameaçado, a produção da existência é ameaçada, a produção da infância e da adolescência também são ameaçadas. E a escola do campo tem que se acostumar a trabalhar com configurações de infância e juventude não definidas, mas ameaçadas. Uma vez que o próprio sistema que configura a formação dos seres humanos está ameaçada. Daí a importância de se pesquisar a escola em sua entranya. O currículo trabalhado, assim como a didática apresentada, que configuraram o sistema educativo do campo e na escola do campo. Para que discentes, não tenham uma visão desagregadora na formação acadêmica.

Pesquisador: Na visão de vocês o SOME ou Modular tem algo positivo?

Todos os jovens peixes: (Recebi um sonoro) Não.

Jovem Cauã: Não. Porque três meses é muito pouco tempo pro cara aprender. Ai já vem ano que vem e o cara já desaprende o que aprendeu, vai ver outras matérias o cara tem que focar nas que vão.

Jovem Raoni: A gente aprende. Mas pouco né?

Essa visão da estrutura do SOME por parte dos jovens, acaba por desagregar, desestimular a permanência dos mesmos na comunidade. Em uma perspectiva maior, Botelho e Almeida (2020), relatam o caráter positivo e importância da permanência da juventude rural no campo, uma vez que essa categoria é de fundamental importância para a reprodução social da agricultura familiar e do campo. Todavia, o caráter negativo se dá ao passo que a permanência estará vinculado a agricultura como trabalho, e consequentemente a comparação

em relação às atividades urbanas, social, educacional e financeira, no que se refere a obtenção de renda e aos esforços requeridos.

Analizando o efeito da juventude para o campo se percebe que o sujeito do campo já entra em mais um grupo social impregnado de responsabilidade. “como um elemento constitutivo da experiência juvenil no campo” Leão e Antunes Rocha (2015, p. 24). Responsabilidade de continuidade da população do meio rural e pelo desenvolvimento do país com atrelado a elaboração de projetos políticos, que muita das vezes já nascem estéreis.

A sucessão geracional na agricultura familiar tratada por autores como Botelho e Almeida (2020); Soares e Basso (2025) constitui um papel primordial para a continuidade da agricultura familiar, assim como a manutenção da cadeia socioeconômica desse grupo. Todavia a manutenção do mesmo no seio rural é complexa. E pode ocorrer (ou não) por vários motivos:

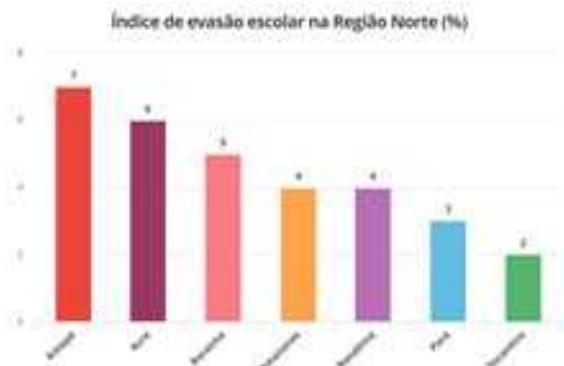
- a) falta de oportunidade de emprego e renda no meio urbano;
- b) baixo grau de escolaridade e;
- c) baixa especialização profissional, desestimulando os jovens a realizarem migração para as cidades (Botelho; Almeida, 2020, p. 4)

Soares e Basso (2025) relatam que a permanência desses sujeitos no meio rural, é bem mais do que apenas uma questão de ordem econômica, e devemos considerar a partir de “variáveis como: características da atividade rural, papel dos membros familiares, nível educacional, qualificação profissional, expectativas individuais principalmente da juventude inclusive questões de gênero”, uma vez que há uma diminuição de mulheres no campo (2025, p. 9).

Assim percebemos que muitos elementos que configuram a sociedade rural são subjetivos, não podendo ser reduzidos apenas ao fator econômico, assim citamos.

- a) migração para os centros urbanos;
- b) menor convívio social;
- c) baixa remuneração;
- d) maioria formada por homens;
- e) maior migração de mulheres do meio rural para o urbano;
- f) caráter patriarcal;
- g) pouco reconhecimento das atividades femininas;
- h) alta taxa de evasão escolar; (Soares; Basso, 2025, p.9).

Figura 21 - Índice de Evasão Escolar na Região Norte em %



Fonte UNICEF³⁵ - 2025

Ainda segundo o relatório, o problema se agrava entre adolescentes de 15 a 17 anos, faixa etária mais afetada pela exclusão escolar. A pesquisa aponta que na Região Norte mais de 66 mil jovens estão fora da escola, segundo dados da UNICEF (2025). Segundo entrevista a um Jornal local no Amapá, a professora Antônia Andrade, apontou que a evasão está ligada à desigualdade social, e falta de políticas específicas.

"Sobretudo uma educação específica para o povo quilombola, indígena, os povos das águas e das florestas. Estes historicamente têm ficado sempre no ranking nacional, nos indicadores educacionais sempre em última posição. Sem financiamento de fato, a educação continuará sendo apenas para poucos. As assimetrias estão visíveis com todos os indicadores econômicos, educacionais e sociais" (Antônia Andrade, em entrevista ao G1 Amapá³⁶)

Uma ou mais dessas perspectivas pode ser visto no relato dos discentes do ABC, que de forma tímida relatam que a educação Somista na comunidade apresenta aspectos negativos, como:

Jovem Maiara: O pouco tempo. (relacionado a permanência dos docentes na comunidade)

Jovem Cauã: O pouco tempo que tem pra gente aprender. Essa correria. E muito de nós aqui (gaguejando) fora da escola a gente trabalha, ai muita coisa pra fora da escola pra gente pensar também.

Chama atenção ainda sobre a entrevista, o fato dos sujeitos relacionarem o pouco tempo de permanência dos docentes na comunidade e consequentemente aos dias e número de aulas ao fato de dificultar o trabalho dos mesmos na comunidade. Professora Mendes (2020) relata

³⁵UNICEF significa Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês: United Nations Children's Fund). É uma agência da ONU que trabalha para proteger os direitos de crianças e adolescentes em todo o mundo, especialmente aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade. Fonte: <https://www.google.com/search?q=significado+unicef&oq=significado+unicef&aqs=chrome..69i57j0i22i30l9.5705j0j7&soureceid=chrome&ie=UTF-8>

³⁶<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2025/08/14/amapa-e-premiado-por-avancos-na-educacao-mas-lidera-evasao-escolar-na-regiao-norte.ghtml>

que as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo implicam diretamente em suas representações sobre o campo e consequentemente nos seus projetos devida, para permanecer ou buscar espaço na cidade. Assim, podemos emparelhar com a literatura apresentada afirmando que um dos principais e mais significativos desafios estão ligados ao acesso e permanência na escola. “Ou seja, a Educação pode ser considerada – a depender da oferta e dos condicionantes – fator de permanência no campo ou migração” (MENDES, 2020, p. 97).

Como foi apresentado acima, quando falamos de constituição. Não podemos negar que a educação, assim como direito para todos, também é dever do Estado. Porém, ambos, direito e dever são negligenciados. Deixando aquém os jovens, que recebem imposição da sociedade para terem profissão. Assim, como são seduzidos pelos prazeres dos grandes centros. LEÃO; ANTUNES-ROCHA, (2015) enfatizam que os valores da juventude têm se alterado desencadeando em um encantamento pela vida na cidade, pela sedução do consumo e do modo de vida urbano. Logo Mendes (2020) afirma que “os processos de escolarização, no que diz respeito aos desafios enfrentados para acesso e permanência, bem como os aspectos de *continuidade e qualidade* (grifo próprio), tornam-se fatores de saída do campo”. Pois a visão que estes sujeitos apresentam sobre a educação formal recebida, é penosa, bem como preocupante, no quesito qualidade. Esta afirmação também é orbitada Leão e Antunes Rocha (2015, p. 24). “em grande parte, esse movimento de saída é resultado das condições desfavoráveis de educação”. Causando evidentemente um tensionamento entre ir e ficar.

Como mencionado, no caso do SOME, a descontextualização do currículo em relação à realidade destes sujeitos, pode se dar talvez por diversos fatores: pela falta de planejamento didático ou curricular; falta do PPP nas escolas; Tempo de permanência na localidade, Condições para o docente exercer sua função ou uma definição simples, qual o papel do SOME no meio rural? Apenas a “oferta educacional em escolas de comunidades mais distantes, de difícil acesso e mais dispersas territorialmente” (MENDES, 2020, p. 106).

Outro tensionamento também entre docentes e Secretaria de Educação, é a luta por melhores condições aos docentes, acaba impactando diretamente os jovens nas comunidades. Nessa perspectiva, muitos docentes se “aproveitam” para dividir o módulo em carga horária ou em dias e absorvem parte da culpa pela SEED. Uma vez que nada acontece no âmbito da secretaria de estado para melhorar esse quadro. Ou exercem seu direito de redigir um relatório sobre a situação que ocorre na comunidade e retornar a capital.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), conhecido popularmente na região como — módulo, modalidade em que o professor de cada disciplina permanece na escola por um período determinado (50 dias) para ministrar todas as

aulas da sua disciplina em bloco e retorna para a cidade para posteriormente se dirigir a outra escola (MENDES, 2020, p. 106).

Este é o dever que os docentes têm para o bom funcionamento do sistema. Assim como o direito, através da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado nº 3668, de 23.12.2005 que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual, apresenta em seu artigo 59 a possibilidade de implantação do Sistema Modular de Ensino:

Art. 59 - Nas localidades do Estado em que não seja possível estruturar e colocar em funcionamento o ensino fundamental e médio regular será implantado, em caráter excepcional, o Sistema Modular de Ensino, desde que observadas as seguintes condições:

- I - comprovação da existência de, pelo menos, 20 (vinte) alunos por série;
- II - disponibilidade de alojamento ou local adequado para moradia dos professores;
- III - existência de infraestrutura física compatível com o ambiente escolar (AMAPÁ, 2005).

Ainda orbitando a Tese da professora Mendes (2020, p. 108), se coloca à luz o processo educativo do Estado do Amapá, pensado para os dez anos. Que por sinal. O prazo termina esse mês e ano. Onde, a LEI Nº 1.907, DE24 DEJUNHO DE 2015, publicada no Diário Oficial do Estado pelo Poder Executivo que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. “No que tange ao Ensino Médio, a referida lei propõe a meta 4, enquanto especificamente sobre o SOME a meta 4.12, explicitamente sobre a Educação do Campo as metas 4.13 e a meta 11 que trata da Juventude do campo, conforme segue:”

Meta 4: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação - PEE elevará taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

4.12) Fortalecer o SOME e o SOMEI para garantir o acesso ao Ensino Médio às comunidades onde não seja possível a oferta dessa etapa educacional em sistema regular.

4.13) Promover o acesso e a permanência dos educandos na Escola do Campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo.

Meta 11: Elevar, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação - PEE, a escolaridade média das pessoas de dezoito a vinte e nove anos de idade, de modo que especialmente as populações do campo, do Município com menor nível de escolaridade, e os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres do Estado, concluem pelo menos o Ensino Médio, além de diminuir a discrepância de escolaridade entre

as diversas culturas étnicas declaradas ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (AMAPÁ, 2015).

Para ilustrar a realidade de muitas comunidades apresento a fala do Jovem Curumim: “*Ainda mais agora com a questão do alojamento aí, só vem um pouco de professor – passa quinze dias e depois vem os outros, dão só quinze dias de aula*”. Esse aluno descrevia o fato do alojamento não comportar o número de docentes que foram designados para a comunidade. E houve a necessidade de se fragmentar o módulo para não haver uma ruptura no calendário vigente. Esse relato assim, como outros foi carregado de sentimento.

Essa é apenas uma das muitas realidades dos diversos jovens que vivem no campo amapaense. O acesso a educação digna e de qualidade, assim como a permanência na comunidade e mesmo dentro da escola agregado a problemática dos transportes escolares exercem um verdadeiro desafio para quem quer seguir à diante.

Situações como essas destacadas anteriormente, currículo, tempo escola, tempo professor, material didático, didática, etc. apresentadas, juntadas a transporte, são início de obstáculos e desafios relatados anteriormente e a frente pelos/as jovens.

Jovens Curumim e Deusa: A questão do transporte tem *uns transportador* que passa na frente de casa e não trás. Na vila³⁷ não tem transporte pra nós. Pessoal da tarde sofre. (eles) sobe – coitados.

Jovem Cauã: Sem contar também que o motor também – alojamento – quanto quebra o motor – ai vem estudar de tarde e de manhã e quem trabalha não vai poder vir. Ai pega.

Jovem Curumim: A gente ta bem estudando aqui e o motor desliga.

A imagem abaixo de uma estrada de terra sinuosa ladeada por vegetação e marcada pela presença de uma árvore solitária ilustra de forma simbólica os desafios enfrentados por jovens residentes em áreas rurais no que tange ao transporte escolar. A paisagem natural, embora serena, contrasta com a realidade descrita pelos estudantes da comunidade da Ladeira do ABC.

A inexistência de transporte na vila compromete o acesso à educação, especialmente para os estudantes do turno da tarde, que “sobem – coitados”, enfrentando trajetos íngremes e exaustivos.

O refrão “Ladeira do ABC, subindo a montanha, descendo a ladeira” funciona como metáfora da jornada diária desses jovens, marcada por esforço físico, resistência e superação. A estrada representada na imagem torna-se símbolo da desigualdade no acesso à educação,

³⁷ Como mencionado anteriormente. O ABC se divide na vila de baixo e vila de cima. A Escola Estadual fica a uma distância considerável da residência de alguns alunos que moram na vila de baixo. Sem mencionar a ladeira que separa as duas vilas. Para se ter ideia a mesma ultrapassa facilmente uma castanheira adulta. Que deve ter não menos que 40 m.

onde o direito ao transporte escolar é mediado por barreiras geográficas e negligência institucional.

Figura 22 - Ladeira do ABC, subindo a montanha, descendo a ladeira



Outro fator e relato importante, que interfere na vida dos sujeitos, porém muito comum em comunidades do campo é a gestação precoce. Ocasionando a parada nos estudos, e retomando de forma tardia, quando a criança está mais desenvolvida. Ou como diz BOGO, 2012, p. 478. “A futura mãe que cuida da gestação não perde nem ganha tempo, apenas prepara o nascimento. Sabe que não pode ter pressa, nem abandonar o processo em andamento. Sendo assim, quando chega ‘a sua hora’, é um momento novo pelo qual viveu”.

Jovem Raoni: É uma coisa que dificulta- assim como a minha filha – tipo as vezes fica ruim deu trazer ela. Deixo ela com o pai né? Tipo às vezes ela é de boa, dá pra trazer. É isso

Em cima da perspectiva da vertente transporte apresentada acima, vejo que podemos fazer um paralelo. Uma ótica que devemos observar é como identificarmos os princípios que organizam os diferentes modos de vida, social, estrutural etc. colocados em convivência na comunidade – seja pela mobilidade física dos indivíduos, onde uns tem e outros não. Onde pouco tem acesso aos mais variados meios de transporte, seja pela mobilidade virtual possibilitada pela mídia ou pela rede de comunicação via internet, existente em algumas localidades e residências. Causa ou/e se cria o costume do imediatismo e dependência, assim como a percepção de indiferença, dentro do próprio território.

Essa situação de estreitamento das distâncias, do estar ao mesmo tempo no “lugar”, na localidade, ou na sede do distrito, e estar sofrendo os efeitos das dinâmicas “de fora”, de escala nacional ou global, certamente afeta não apenas a percepção sobre o mundo, mas também afeta a maneira como as populações rurais, de pequenos agricultores por exemplo, pensam e organizam suas próprias vidas (Carneiro; Castro, 2007, p. 57).

Esse dinamismo e proximidade social com o mundo acabam por se mesclar com o modo de vida do meio rural também nos leva a pensar o quanto de fora foi absorvido e se realmente os sujeitos que vivem nesses territórios se veem e são tratados como do campo. Uma vez que para esses sujeitos o lugar onde estão pode ser visto como a/uma “cidade” pertencente a seu povo onde detém a influência. E/ou também ser classificada como “rural” ou “interior” para muitos, na perspectiva de quem vive na cidade. Estas perspectivas de como esses sujeitos se enxergam e são tratados pode ser útil que se possa organizam os diferentes modos de vidas colocados em convivência, no seio social desses sujeitos interligados, quer por vontade própria ou não, mas que no presente absorvem e sem integram as novas perspectivas.

(...) está no fato de que o “rural” hoje (aqui identificado pelas categorias “comunidade” ou “campo”), não pode mais ser compreendido se não levarmos em conta a dimensão global e os agentes “de fora”. Ambos estão presentes, uns em carne e osso, como os turistas, outros virtualmente, como as guerras e os atentados, interferindo na maneira como as pessoas da “comunidade” organizam suas relações com os “de fora”, seus projetos de futuro e elaboram suas visões de mundo (Carneiro; Castro, 2007, p. 59).

Trazendo essa visão para o território da pesquisa Mendes (2020) defende que a construção dos projetos de vida dos/as jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari, e consequentemente do ABC é implicada por um sistema de conhecimento compartilhado, que acabam por moldar se percebe e interagimos com o mundo, onde um dos responsáveis é o SOME (o agente de fora) “incidindo nas suas escolhas relacionadas a permanência no campo, possibilidades de acesso ao ensino superior e melhorias na sua qualidade de vida”.

Essa “interação” social, educacional, cultural e territorial com o externo em muitos casos ocorre de forma submissa. Submissão às ingerências “externas” parece suplantar, pelo menos nesse segmento específico estudado, os constrangimentos estruturais da reprodução social do campesinato.

Jovem Cauã: Complicado pra nós em estudar – é muito difícil – a tipo vem coisas muito dificeis pra nós que nunca passou pela nossa vida nunca nem estudou.

Jovem Nete: Aquela prova lá que veio naquele dia lá – que passaram lá, teve *umas questões* lá que a gente nunca tinha visto na vida – do IBGE.

Pesquisador: Do IBGE? Vocês fizeram na comunidade?

Jovem Nete: Tinha *umas questões* lá que a gente nunca viu na vida.

Assim, escolher viver ou voltar para o campo não é sinal de fracasso. Para muitos jovens, isso é uma decisão consciente, feita para manter uma vida próxima da família e dos amigos, num ambiente onde compartilham valores e tradições. Hoje, com acesso a serviços e bens antes só encontrados nas cidades, é possível viver com qualidade fora dos grandes centros. Mas essa escolha depende das condições do lugar e da chance de trabalhar e crescer profissionalmente ali.

O movimento de retorno para o rural para alguns alunos também foi observado na presente pesquisa e apresenta relação com os aspectos sociais e financeiros pois a justaposição para ambientes urbanos como Macapá ou Laranjal do Jarí é desafiadora. Os/as jovens enfrentam adaptações culturais, perceptivelmente visto na capital e um pouco menos em Laranjal do Jarí, onde esses sujeitos formaram bairros específicos quando migraram, assim como concorrência no mercado de trabalho e questões relacionadas ao custo de vida. Isso foi observado nas falas dos jovens Cauã e Curumim. Assim a jovem Raoni. Nas falas desses sujeitos o retorno se deu pela dificuldade de seus responsáveis a adaptação nas cidades. Por mais que entre os três um sujeito fosse maior de idade, não havia opção de permanecer no meio urbano, pois o custo de vida era elevado. Sendo mais apropriado trabalhar na sua unidade Familiar.

Tabela 6 - Descrição da trajetória; educação de antes e agora e perspectiva futura

NOME	Trajetória
Jovem Cauã	Estudou e morou em Macapá. Estava há três anos na comunidade (retorno). Seu retorno se deu pela não adaptação familiar. (trabalho) Com relação a presente educação, o mesmo relata o grande impacto de forma negativa em sua vida, fazendo comparação a educação da cidade e SOME. Como perspectiva futura. Pretende ficar caso amplie a oferta de trabalho formal na comunidade.
Jovem Curumim	Estudava e morava no Laranjal do Jarí. Questões relacionadas ao trabalho com seu responsável inviabilizaram a permanência. O estudo foi impactado de forma negativa quando iniciou o estudo Somista, pois, segundo o mesmo lá aprendia mais. Como perspectiva futura, pretende ficar na comunidade. Não sinalizou se trabalharia com trabalho formal ou informal.
Jovem Raoni	Estudava e morava em Laranjal do Jarí. Retornou para a comunidade por motivos sociais e financeiros. No retorno, já havia mais um membro na família (filha). Também

sentiu impacto com o estudo, pois, segundo a mesma lá tinha mais atenção. Seu retorno se deu majoritariamente pelo sustento. E como perspectiva futura pretende retornar a vida urbana

Sintetizado a pesquisa, a perspectiva dos alunos é diversificada. A permanecer na comunidade é priorizada pelos alunos, em comparação à alunas. Alguns alunos apresentam interesse em sair para estudar no ensino superior e retornar as suas terras, para desenvolver outras atividades que não necessariamente esteja ligada a terra. Todavia, em relação às alunas, em sua maioria, “das jovens mulheres que pensam em estudar e dar uma vida melhor pra seus filhos, no caso das que são mães” (DAMBROSKI, 2024, p 122). Esse pensamento de prosperidade as mesmas relatam que só encontram fora da comunidade. Como relata a jovem Raoni:“ pretendo terminar meus estudos, trabalhar, ter um bom emprego, e comprar minhas coisas.”

O que chama a atenção é que a perspectiva de melhoria de vida desses sujeitos aparece ligada à educação em fala de jovens que estão cursando o Ensino Médio e almejam o Ensino Superior. Por mais que os mesmos afirmem que o Sistema Modular não contribuiu de maneira significativa para seu futuro. Assim como profundas críticas destes ao tempo, didática e profundidade dos assuntos. Essa crítica dos sujeitos ao Modular é um enfrentamento a colonialidade do saber. Onde o Modular não se limita apenas à produção e circulação de conhecimento, mas também “inconscientemente” estremece as estruturas de poder econômico, social e cultural da comunidade e “a dominação que moldam e são reproduzidas através do conhecimento, buscando colonizar as formas de conhecimento e promover uma epistemologia mais excludente e emancipatória, para esses sujeitos” (DAMBROSKI, 2024, p 134). Todavia, esse não seria o caminho, mas sim o que Walsh propõe.

Suirán es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos (WALSH, 2013, p. 28).

(Tradução) Seu interesse reside em práticas que abram caminhos e condições radicalmente “outros” de pensamento, ressurgimento e emergência, ascensão e construção, práticas entendidas pedagógicamente —práticas como pedagogias— que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a única razão da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dele. Pedagogias que incentivem

o pensamento a partir e com genealogias, rationalidades, conhecimentos, práticas e sistemas de civilização e de vida que são diferentes (WALSH, 2013, p. 28).

Walsh (2013) também propõe uma reflexão importante sobre o ensino superior, que pode se aplicar ao contexto do SOME. Ela aponta que esse modelo educacional muitas vezes reforça a colonialidade — do poder, do saber, do ser e da relação com a natureza — ao priorizar formas de conhecimento eurocêntricas e excluir outras visões. Como já mencionei ao longo deste trabalho, isso também se manifesta no Sistema Modular adotado nas comunidades, onde o saber urbano é colocado como central, deixando de lado os conhecimentos locais e tradicionais. Essa crítica de Walsh reforça o que venho observando: a educação oferecida ainda está distante da realidade das comunidades, e precisa ser repensada para valorizar a diversidade de saberes e modos de vida.

6. CONSIDERAÇÕES

Abordar os desafios enfrentados pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), no que tangencia à educação pública em territórios rurais e tradicionais da Amazônia amapaense, exige uma leitura crítica das múltiplas facetas que atravessam essa política educacional chamada SOME. Em um cenário marcado por desigualdades históricas, descontinuidade de políticas públicas e precarização das condições de ensino, o SOME se insere como uma tentativa não apenas de compensação social — ainda que, por vezes, reproduza e crie mecanismos excludentes que busca combater, Apple (2003).

Vivemos um tempo em que a educação institucionalizada parece perder credibilidade perante a sociedade. Há uma crescente desmotivação entre estudantes e docentes, como apontam Conte e Ribeiro (2017); Arroyo (2013), que destacam a dificuldade de despertar o desejo de aprender e ensinar. Nesse contexto, apenas motivar não basta; é preciso ressignificar o ato educativo, dar sentido ao conhecimento, confrontar saberes, e ir além da busca por certificados, diplomas ou pé de meia³⁸. O aprendizado exige esforço, mas também precisa ser prazeroso, enraizado na realidade dos sujeitos e conectado aos seus projetos de vida.

O SOME surgiu como uma proposta inovadora para época, buscando atender às especificidades educacionais, socioculturais, territoriais, econômicas e políticas das

³⁸ Programa é destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio ou na educação de jovens e adultos (EJA) de escolas públicas, e oferece incentivo Financeiro

comunidades do interior do Amapá. Com o tempo, no entanto, passou por reformulações que o distanciaram progressivamente dos princípios da educação do campo, transformando-o em um modelo urbano transposto para o campo, como reforça Apple (2002), com foco na preparação para o mercado de trabalho — muitas vezes desconectado das realidades locais.

Apesar das críticas, é inegável que o SOME tem desempenhado um papel relevante na ampliação do acesso à educação formal em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, de posseiros e moradores da floresta, mostrado por Rodrigues (2016), Macedo *et al* (2021). Como destaca Molina (2006), educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política e mercado são dimensões interdependentes do território, e não podem ser pensadas de forma isolada. A educação do campo, nesse sentido, deve provocar rupturas no ciclo de reprodução das desigualdades, e não reforçá-las.

A visão de atraso atribuída ao sujeito do campo é carregada de intencionalidade política. Reduzir o campo por meio da educação constitui uma estratégia de controle que se expressa nas leis, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Os jovens que buscam formação escolar carregam consigo expectativas de melhoria de vida, de acesso ao mercado de trabalho, à universidade e ao reconhecimento social. Contudo, enfrentam obstáculos visíveis e invisíveis — desde a precariedade da infraestrutura até o transporte escolar insuficiente — que limitam o direito à permanência e à aprendizagem.

As vozes dos estudantes ecoam como testemunhos de uma realidade que não pode ser ignorada. Raoni revela sua frustração: “Eu não achei muito boa a educação... aqui a gente aprende um pouco, mas eu achei que aprende muito pouco.” Sua fala traduz o desencanto de quem esperava mais e encontrou menos. Cauã, por sua vez, aponta para a superficialidade dos conteúdos: “Talvez o tempo de nosso ensino se “aprofunda” mais na matéria – sem correria sabe? A gente aprende melhor.” Já Nete expõe a dureza da vida no campo: “O cara tem que ir pra roça se não passa fome.” Entre o sonho e a necessidade, entre a roça e a universidade, os jovens se equilibram em um fio tênu de esperança.

Essas falas não são apenas relatos individuais; são expressões coletivas de um desejo por uma educação que seja mais do que mera formalidade. Elas revelam a tensão entre expectativas e realidade, entre o direito proclamado e o direito negado. Ao mesmo tempo, deixam transparecer sonhos que resistem: Nete afirma com simplicidade e firmeza: “Faculdade.” E Raoni projeta seu futuro: “Meu sonho é arranjar um emprego, fazer faculdade de direito, ser advogada.” São palavras que carregam potência, mesmo quando o presente insiste em impor limites.

Como professor atuante no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), reconheço que o modelo precisa ser repensado para além de seu projeto pedagógico. É necessário revisar planos de aula, conteúdos e metodologias, buscando equilíbrio entre o conhecimento formal e os saberes locais. A escolha dos estudantes por instituições privadas ou cursos a distância revela não apenas uma busca por comodidade, mas também uma adaptação ao modelo modular que, paradoxalmente, os afasta de seus territórios.

Cabe a nós, educadores, refletir sobre nosso papel na manutenção ou ruptura desse ciclo. A educação, enquanto ferramenta ímpar de construção cultural e social deve ser libertadora, crítica e transformadora. Deve ser capaz de permitir que os jovens do campo, das águas e da floresta escolham permanecer, partir ou retornar com dignidade e autonomia.

As falas dos jovens, entre o desencanto e o sonho, nos convocam a não aceitar a superficialidade como destino. Elas nos lembram que a educação não pode ser reduzida a dias contados ou currículos apressados, mas precisa ser vivida como processo de emancipação. Somente assim será possível superar a lógica de controle e afirmar a educação como prática de liberdade — uma liberdade que nasce da terra, da memória e da esperança.

7. REFERÊNCIAS

http://www.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?tema=espécie_3. Acessado 07 de maio de 2025, às 22:30.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-Brasileira-vive-em-areas-urbanas>. Acessado no dia 24 de julho de 2025, às 21:35

ALMEIDA, MF de; BARBOSA, FM. **Educação e sustentabilidade no meio rural: práticas e estratégias para o desenvolvimento local**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 44 - 60, 2019. Disponível em : <https://www.rebecampo.org.br>

ALVES, João Paulo da Conceição, ALMEIDA, Rosilene Ferreira de. **O ensino médio na Amazônia: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho**. Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 14, N. 41, p. 30 a 49, ano 2023. ISSN 2177-7691.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Maria de Fátima. MARTINS, Aracy Alves. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 Ed. BH. 2012

APPLE, Michael W. in Currículo, cultura e sociedade / MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista-**APOLÍTICA DO**

CONHECIMENTO OFICIAL: FAZ SENTIDO A IDÉIA DE UM CURRÍCULO NACIONAL; tradução de Maria Aparecida Baptista-7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

_____, Michael. **Educando a Direita.** Mercados, Padrões Deus e Desigualdade: Instituto Paulo Freire, 2003, 303

ARROYO, M. G. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____, M.G (2004) Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multissecularizada** (pp. 119-140). Belo Horizonte: Autêntica.

_____, Miguel G. DIVERSIDADE in **Dicionário de Educação do campo** / CALDARTE, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALETENJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012

_____, Miguel G. **The Social Movementsandtheconstructionofothercurricula.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo.** Lisboa edições, 70, 225

BASÍLIO, Guilherme. **OS SABERES LOCAIS E O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO.** Mestrado Em Educação/Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convenio com a Universidade Pedagógica de Moçambique. 2006

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **DECRETO Nº 99.145,** DE 12 DE MARÇO DE 1990.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99145.htm. Acessado em 01 de julho de 2025.

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA; Valter Mattos da, Pautadas por uma “Pedagogia da Métrica”, Secretarias de Educação descem o sarrafo em geral. em <https://iclnoticias.com.br/e-professor-tambem-sobrou-para-o-diretor/> acessado em 10 de julho de 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012** INTERESSADOS: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de 9/5/2012.

_____. PARECER CNE/CEB N: 1/ 2021. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021

_____. PARECER CNE/CEB N: 5/ 2011. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARECER CNE/CEB Nº:5/2011 APROVADO EM: 4/5/2011

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

_____. Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

_____. **Emenda Constitucional Nº 01, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm . Acesso em: 26 mar. 2025.

_____. **Decreto – Lei n.8.529** – de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasil, 1946b.

_____. **Decreto – Lei n. 9.613** – de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasil, 1946c

_____, CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

_____, Ministério d Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DIECEI, 2013b. Disponível em: HTTP://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educação_basica_nova.pdf. Acessado em 12 mai. 2025

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Nacional de Educação (CEB). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 7 de julho de 2010.** Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasilia, DF. 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-peeb011-10&Itemid=30192. Acesso em: 14 mai. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 7 de 7 de abril de 2010.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasilia, DF. 20102 Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mai. 2025

_____. **Resolução nº 7,** de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasilia, 15 dez. 2010f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 14 mais. 2025.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; LIMA, Tatiane da Silva. CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO E IMPASSES NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 31, n.64/2021. eISSN 1981-8106e43[2021]

BOTELHO, Matheus Gabriel Lopes y ALMEIDA, Ruth Helena Cristo (2020): “**Juventude rural e sucessão geracional em comunidade rural na Amazônia oriental**”, **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (diciembre 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccsl/2020/12/juventude-rural.html>

BOGO Ademar in CALDART, Roseli Salete, PEREIRA,Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CABRAL, Guilherme Perez, PERUZZO, Pedro Pulzatto, LIMA, Rafaela Almeida. **DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS DECISÕES DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS** in NOZU, Washington Cesar Shoiti, PREUSSLE, Gustavo de Souza. Educação, direitos humanos e inclusão [recurso eletrônico]. – Curitiba: Íthala, 2021.

CALDART, R. (2002 p. 26, 2005, p.30) PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED/SUED, 2006.CARTILHA, Diversidade Religiosa e Direitos Humanos . Secretaria Especial

_____, Roseli Salete, PEREIRA,Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

_____, Roseli Salete. Trab. Educ. Saúde, **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

_____, Roseli Salete. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009

_____, Roseli Salete. **ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Revista Trabalho Necessário. Universidade Federal Fluminense, ano 2,, n. 2, p. 1 -16, 2004. Disponível em <HTTP://preriodicos.uff.br/trabalhosnecessarios/articles/view/3644>. Acessado em 11 de mai. 2025.

_____, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil Pereira, ALENTEJANO Paulo A e FRIGOTTO Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, L. O. H.; BAPTISTA, M. do S. X. **Estado da arte da pesquisa em educação do campo nas regiões Norte e Nordeste.** In: Encontro De Pesquisa Educacional Do Norte E Nordeste –EPENN, 21, 2013, Recife. Anais...Recife: ANPED, 2013. Trabalhos completos. V. I. p. 1-25

CAMARGO, Leila M., HAGE, Salomão A. M., GOMES Raimunda K. S., FIGUEIREDO, ArthaneM.. Diversidade sociocultural e currículo na Amazôncias: **Desafios no enfrentamento à monocultura da mentes.** Revista e-curriculum, S.P, v. 20 n. 1, p. 238-261, jan/mar, 2022

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. BRITO, Wanderley Azevedo de. **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.** ANPAE, 2009

CARNEIRO Maria José Carneiro, CASTRO Elisa Guaraná de Castro. **Juventude rural em perspectiva** - Rio de Janeiro : Mauad X, 2007.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **AS COMPETÊNCIAS DA CULTURA: a interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular.** Revista Teiasv. 25 • n. 76 • jan./mar.2024.

CONTE, Isaura Isabel e RIBEIRO, Marlene. **Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas.** Educ. Pesqui. [online]. 2017, vol.43, n.3, pp.847-862. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707160785>.

CORRÊA, Sérgio R. M. **Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: A territorialidade do campo como «espelho» de projetos conflitantes e contraditórios.** In. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: Uma leitura a partir da Pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). João Pessoa: Dissertação de Mestrado. 2007.

_____, Sérgio Roberto Moraes. HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. REVISTA NERA – Presidente Prudente - ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011 – ISSN: 1806-6755

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza, (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FIGUEIREDO, Arthane M., HAGE, Salomão A. M, CAMARGO, Leila M.. DIREITO À EDUCAÇÃO NE CURRICULOS EM DISPUTA NAS AMAZÔNIAS: defesa da educação pública com a garantia da diversidade. Currículos sem fronteira, v. 22, e2180, 2022.

FREIRE, P. (1987) **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra.

FURTADO, L. S.; CARMO, E. S. **OS SABERES SILENCIADOS PELOS CURRICULOS: a epistemologia e o currículo na educação do campo.** Revista Espaço do Currículo, v. 14 n. 2, p. 1-8, 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** in MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____, Bernardo Mançano... [et al.] **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação** / organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília :Incrá ; MDA, 2008

FREITAS, Helena Célia de Abreu Freitas. **Rumos da Educação do Campo.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Tito Lívio Pinto de. **A exploração da Castanha-do-Brasil na Resex do Rio Cajari** . Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional Macapá, 2013

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias.** 2^a edição – Chapecó: Argos, 2012

GHELLERE, F. C. **A educação do campo na legislação Brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses.** AmbitoJuridico, Universidade Federal do Rio Grande, Ano XVII, n. 129, out. 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15298>. Acesso em 25 fev. 2025.

HAGE, S. M. (2010) **A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** Disponível em:
www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage . Acesso em: 20 fev. 2023.

_____, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará /.** - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005

_____, Salomão M, REIS, Maria Izabel Alves. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino.** Brasilia, v. 31 n.101, p. 77-91, jan/abr, 2018.

_____, Salomão. **Resenha do livro de Michael Apple** (São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. Biblioteca Freireana, v. 5, 2003, p. 3) Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html Acesso em 04 jan.2025 <https://cep.ufv.br/wp-content/uploads/2021/02/Tabela-de-riscos.pdf>, acessado em, 26 de setembro de 2023acessado no dia 31 de janeiro de 2025.

JESUS, Flávia Lucíany Macedo de e GUEDES, Marcelino Carneiro. Registro de experiência do Projeto Carbono Cajari: caracterização social das comunidades e castanheiros do sul do Amapá e de seus sistemas produtivos. CPAFAP, 2017. Pdf.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. in Molina, Mônica Castagna. Brasil.Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Salete. (organizadores). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** / Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KONDER, Leandro, 1936- O que é dialética / Leandro Konder. - São Paulo: Brasiliense, 2004.- (Coleção primeiros passos; 23)

KUMMER, Rodrigo, COLOGNESE, Silvio Antônio. JUVENTUDE RURAL NO BRASIL: ENTRE FICAR E PARTIR.Tempo da Ciência volume 20 número 39 1º semestre 2013 ARTIGO.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; tradu9§o Heloisa . Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMQ 1999.

LEÃO, Geraldo, ANTUNES-ROCHA Maria Isabel (organizadores). **Juventudes do campo -- 1. ed.--** Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015. -- (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

LEFEBVRE, Henri. **LÓGICA FORMAL : LÓGICA DIALÉTICA.** tradução de CARLOS NELSON COUTINHO. Rio de Janeiro. RJ, 1991. 5ª Edição

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Educação E Sociedade Na Amazônia Em Mais De Meio Século.** n Revista Cocar. V. 01 n 01 Jan/Jun 2007.

LUNA, S.V.de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1997.

MARQUES, Luiz Otávio Costa. **Ensino de Lingua Estrangeira, Educação do Campo e LetramentosCríticos: tecendo diálogos.** São Paulo, 2019.

DAMBROSKI, Marilis. **JUVENTUDE RURAL NA AGRICULTURA FAMILIAR: DIVERSIDADES DE FLUXOS E RESISTÊNCIAS.** UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS PATO BRANCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL PATO BRANCO. 2024.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia A. dos. **Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências.** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Acessado em 23 de mai. 2025

Marisa V., SILVEIRA, Rosa H., SOMMER, Luis Henrique. **ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA.** Revista Brasileira de Educação. nº 23, 2003.

MARX, Karl, 1818-1883. **A ideologia alemã**/Karl Marx e Friedrich Engels ; introdução de Jacob Gorender J. ; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.- (Clássicos)

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MELO, Lúcia. **Oficina deTécnicas dePesquisa Cientifica.** Textos selecionados. CCSE – UEPA. Belém-Pará-Brasil, 2017.

MENDES, D.M. **Juventude e Educação do Campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida.** Débora Mate Mendes. — Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.2020. 208 f.

MINAYO, M.C.S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MICHELOTTI Fernando. **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa in FERNANDES, Bernardo Mançano ... [et al.] Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília :Inca ; MDA, 2008,

MOLINA, M. C. (2015). **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** Educar em Revista, 55, 145- 166.

<https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpzkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>

, Mônica Castagna. **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Moreira, Antonio Flavio Barbosa. Silva, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); **SOCIOLOGIA E TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO: UMA INTRODUÇÃO.** in *Currículo, cultura e sociedade*; tradução de Maria Aparecida Baptista-7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

MUNARIM, Antonio **Elementos para uma política pública de Educação do Campo, Texto apresentado em mesa especial sobre Educação do Campo na XXVIII Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu. 2005.)

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **O CURRÍCULO NO CENTRO DA LUTA: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar.** Rev. Espaço do currículo (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 119-130, jan/abr.2019.

OLIVEIRA Carlo Andrade de. **INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA** .Pará de Minas, MG: 4^a edição revista e atualizada de acordo com a NBR 6023:2018

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**/Maria Marly de Oliveira-Petrópolis, RJ Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. T.de. “**A castanheira, aqui, é a mãe castanheira**”: o extrativismo da Bertholletia Excelsa na Resex Cajari-Amapá. 2022. Dissertação de Mestrado. 140 f.

POLANYI, K. **The Economic Fallacy**. In: Review, I.1, Summer 1977, pg. 9-18; <https://cnm.ufsc.br/files/2013/08/Pedro-27.10.04-Texto-discuss%C3%A3o.pdf> acessado 17 de julho de 2025

RODRIGUES, J. M. P., & Silva, G. P. (2018). **O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves** – Pará. Revista Brasileira de Educação do Campo, V. 3, 260 – 286

Reserva Extrativista do Rio Cajari- RESEX-CA. Projeto: **Agroextrativismo da castanha na RESEX-CA**. Rio de Janeiro 20 de setembro de 2011. Contrato n º 6000.0065632.11.2

VIEIRA, Elis Medrado, **Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos**. Monte Claros, MG: Instituto de Ciências Agrárias/ UFMG, 2017

VIEIRA Sofia Lerche. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

SACRAMENTO, Benedito Nunes. **Política de ensino médio modular no Pará**: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores no Amapá** - Macapá : UNIFAP, 2018.

SILVA JUNIOR, Orleno Marques da et al. **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá /** – Macapá : GERCO/IEPA ;UNIFAP , 2022.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo** in MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOARES, Simone Cesario, BASSO, Dirceu. **Juventude rural Brasileira: questões contemporâneas.** Revista DELOS, Curitiba, v.18, n.65, p. 01-20, 2025.

VELOSO, Alessandra Pereira de Carvalho. **O entrelaçar das memórias de velhos e as suas brincadeiras de infância: um estudo na comunidade quilombola de Porto Alegre em Cametá**, 2019

WACHOWICZ Lílian Anna .**A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.** Revista Diálogo Educacional [enlinea]. 2001, 2(3), 1-11[fecha de Consulta 7 de Diciembre de 2023]. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142012>

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro** in CARNEIRO Maria José Carneiro, CASTRO Elisa Guaraná de Castro. **Juventude rural em perspectiva** - Rio de Janeiro : Mauad X, 2007.

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogíasdecoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: EdicionesAbya-Yala, 2013

WEISHEIMER, N. **Estudos sobre os Jovens Rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico.** Brasília, DF: Nead/ MDA. (2005).

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa** – 2. ed. reimpr. – Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração/ UFSC. (2013).

APÊNDICES

APÊNDICE A -



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
APENDICE -JOVENS

(Resolução 466/2012 do CNS)

O Sr.(a) _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A FORMAÇÃO DOS JOVENS AMAPAENSES NAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: ATÉ QUE PONTO O SOME SOMA?**”. Sob a responsabilidade de Rodrigo A. trindade. O objetivo deste trabalho é analisar as percepções de estudantes e docentes do Some nas escolas de ensino médio amapaense sobre as contribuições desse modelo educacional para as perspectivas de vida e trabalho dos jovens no contexto da Amazônia Amapaense (no campo, nas águas e nas florestas).

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar da entrevista e responda as questões que são pertinentes ao objetivo da pesquisa no que tange a percepção de alunos e docentes do Some com a contribuição educacional para a vida e trabalho dos sujeitos envolvidos, na comunidade do Água Branca do Cajari. Para a instituição e sociedade, esta pesquisa servirá de interesse da comunidade acadêmica, dos professores que trabalham no módulo e principalmente dos alunos das escolas do campo, não só da região onde será aplicada, mas de todos os territórios atuam os professores do ensino modular do Amapá.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder ao roteiro da entrevista, cansaço ao responder as perguntas, quebra de sigilo e anonimato, mesmo que não seja involuntário e intencional por parte da pesquisadora, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Outra contribuição dessa pesquisa, é que o resultado beneficiará diretamente os educadores do SOME e a Secretaria Estadual de educação (SEED). Estes poderão refletir suas práticas de ensino aprendizagem e por meio dela conseguirão construir instrumentos didáticos para que possam vir a atuar em um novo modelo de ensino.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone:

O senhor (a) também poderá entrar em contato com, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones (096) 4009-2804, (096) 4009- 2805.

Desde já agradecemos!

APÊNDICE B -

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
APENDICE - TCLE PAIS OU RESPONSÁVEIS

(Resolução 466/2012 do CNS)

**A FORMAÇÃO DOS JOVENS AMAPAENSES NAS ESCOLAS, DAS ÁGUAS E DAS
FLORESTAS: ATÉ QUE PONTO O SOME SOMA?**

Eu, Rodrigo Amaral Trindade, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá UNIFAP, convido-lhe a participar como voluntário deste estudo referente à dissertação de Mestrado tendo como orientadora a pesquisadora Profa. Dra. Arthane M. Figueirêdo. Ao aceitar, você será informante da pesquisa, respondendo a um questionário. no qual será utilizado um roteiro. Durante a entrevista será utilizado um aparelho de gravação de áudio e você estará permitindo a utilização dos dados fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer parte do questionário, sem qualquer prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais, portanto, não existe a necessidade de identificação, caso não deseje. Apenas a pesquisadora terá acesso às suas informações e após os registros, o documento será arquivado por cinco anos e em seguida destruído. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos. proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. Além disso, informo que os resultados deste trabalho poderão ser divulgados em revistas científicas e em anais de eventos dessa natureza.

APÊNDICE C -

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

Tópicos que podem ser abordados.

1. Aspectos Positivos e Negativos do SOME

- Quais são os principais pontos fortes e fracos do programa SOME
- Experiências pessoais: Como o SOME impactou sua educação até agora.
- Melhoria: O que você mudaria no programa.

2. Preparação para o Futuro

- O SOME prepara você adequadamente para o trabalho.
- O programa ajuda na preparação para o ENEM ou ensino profissionalizante.
- Comparação: Qual a diferença entre a preparação do SOME e outras formas de ensino.

3. Expectativas versus Realidade

- Expectativas iniciais: O que você esperava ao ingressar no ensino médio pelo SOME.
- Realidade atual: Como o SOME atendeu (ou não) suas expectativas.
- A falta: O que faltou no programa para atender suas expectativas.

4. Mudanças na Vida

- Impactos significativos: O SOME contribuiu para alguma mudança importante em sua vida.
- Exemplos de mudanças: Compartilhe histórias de como o programa influenciou a sua trajetória.

5. Crescimento Profissional na Comunidade ou não.

- O SOME oferece condições para crescimento profissional dentro ou fora da sua comunidade.
- Casos de sucesso: Histórias de alunos do SOME que se destacaram profissionalmente na comunidade.

6. Motivação e Desmotivação

- Motivadores: Motivações para a assistir às aulas no SOME.
- Desmotivadores: Quais são os principais desafios e obstáculos que afetam sua motivação.

7. Avaliação dos Projetos do SOME

Exemplos de projetos que tiveram impacto significativo na comunidade.

8. Dificuldades no SOME

9. Conexão Teoria e Prática

10. Futuro Pós-SOME