

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MARIA DE BELÉM BRANDÃO ANDRADE FERREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA DO
MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI, ESTADO DO AMAPÁ**

**CURITIBA
2023**

MARIA DE BELÉM BRANDÃO ANDRADE FERREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA DO
MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI, ESTADO DO AMAPÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade
Tuiuti do Paraná, Linha de Pesquisa: Práticas
Pedagógicas – elementos articuladores, como requisito
parcial ao título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Antônia de Souza

CURITIBA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

F383 Ferreira, Maria de Belém Brandão Andrade.

Prática pedagógica em uma escola ribeirinha do Município de Laranjal do Jarí, Estado do Amapá / Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira; orientadora Prof.ª Dra. Maria Antônia de Souza.

225f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Prática pedagógica. 2. Escola pública. 3. Educação do campo. 4. Ribeirinhos. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.91734

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI, ESTADO DO AMAPÁ

Essa tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 28 de abril de 2023.

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do PPGED UTP



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza - UTP
Orientadora
Presidente da Banca

Banca Examinadora



Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage



Profa. Dra. Raimunda Kelly da Silva Gomes



Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco



Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado



Profa. Dr. Adalberto Penha de Paula

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a prática pedagógica no contexto ribeirinho, no município de Laranjal do Jari, estado do Amapá. Integra as investigações do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp) e da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. A pesquisa parte da seguinte problemática: Como os conhecimentos e saberes da identidade cultural local são trabalhados na prática pedagógica dos professores ribeirinhos? O objetivo geral é analisar a relação entre a prática pedagógica na escola e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Comunidade do Martins, região sul do Estado do Amapá. Os objetivos específicos são: caracterizar a relação existente entre a prática pedagógica e a comunidade escolar, bem como a maneira como os extrativistas e ribeirinhos vivem, sua cultura própria, suas relações familiares, suas crenças e trabalho; destacar aspectos da vida e trabalho na comunidade do Martins e as possibilidades para a prática pedagógica na escola; identificar marcas da vida e do trabalho nos cadernos escolares e outras produções dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se no método materialista histórico-dialético mediante estudo bibliográfico e trabalho de campo no território ribeirinho de Laranjal do Jari, com realização de entrevistas e análise documental. A pesquisa revela a necessidade de uma educação adequada aos martinéis, contextualizada nos princípios da Educação do Campo. Conclui-se que a prática pedagógica na escola investigada está distanciada da cultura local. Os sujeitos do campo, em seus territórios, têm suas especificidades e necessitam ter visibilidade e respeito à cultura e ao trabalho no contexto escolar.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Escola Pública. Educação do Campo. Ribeirinhos.

ABSTRACT

This research has as its object the pedagogical practice in the riverside context, in the municipality of Laranjal do Jari, state of Amapá. It integrates the investigations of the Research Center in Rural Education, Social Movements and Pedagogical Practices (Nupecamp) and the Research Line Pedagogical Practices: Articulating Elements, of the Graduate Program in Education, Tuiuti University of Paraná. The research starts from the following problem: How are the knowledge and knowledge of the local cultural identity worked in the pedagogical practice of riverside teachers? The general objective is to analyze the relationship between pedagogical practice at school and life in the Cajari River Extractive Reserve, in the Community of Martins, southern region of the State of Amapá. The specific objectives are: to characterize the relationship between the pedagogical practice and the school community, as well as the way the extractivists and riverside dwellers live, their own culture, their family relationships, their beliefs and work; to highlight aspects of life and work in the Martins community and the possibilities for pedagogical practice in the school; to identify marks of life and work in the school notebooks and other productions of the students of the initial years of the Elementary School. The research is based on the historical-dialectical materialist method through bibliographic study and fieldwork in the riverside territory of Laranjal do Jari, with interviews and documentary analysis. The research reveals the need for an adequate education to the martinels, contextualized in the principles of Rural Education. It is concluded that the pedagogical practice in the investigated school is distant from the local culture. The subjects of the field, in their territories, have their specificities and need to have visibility and respect for culture and work in the school context.

Keywords: Pedagogical Practice. Public school. Rural Education. Bordering.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto la práctica pedagógica en el contexto ribereño, en el municipio de Laranjal do Jari, estado de Amapá. Integra las investigaciones del Centro de Investigación en Educación Rural, Movimientos Sociales y Prácticas Pedagógicas (Nupecamp) y la Línea de Investigación Prácticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, del Programa de Posgrado en Educación, Universidad Tuiuti de Paraná. La investigación parte del siguiente problema: ¿Cómo se trabaja el conocimiento y el conocimiento de la identidad cultural local en la práctica pedagógica de los maestros ribereños? El objetivo general es analizar la relación entre la práctica pedagógica en la escuela y la vida en la Reserva Extractiva Río Camari, en la Comunidad de Martins, región sur del Estado de Amapá. Los objetivos específicos son: caracterizar la relación entre la práctica pedagógica y la comunidad escolar, así como la forma en que viven los extractivistas y ribereños, su propia cultura, sus relaciones familiares, sus creencias y trabajo; resaltar aspectos de la vida y el trabajo en la comunidad Martins y las posibilidades de práctica pedagógica en la escuela; identificar marcas de vida y trabajo en los cuadernos escolares y otras producciones de los estudiantes de los primeros años de la Escuela Primaria. La investigación se basa en el método materialista histórico-dialéctico a través del estudio bibliográfico y el trabajo de campo en el territorio ribereño de Laranjal do Jari, con entrevistas y análisis documentales. La investigación revela la necesidad de una educación adecuada a los martinels, contextualizada en los principios de la Educación Rural. Se concluye que la práctica pedagógica en la escuela investigada está distante de la cultura local. Los sujetos del campo, en sus territorios, tienen sus especificidades y necesitan tener visibilidad y respeto por la cultura y el trabajo en el contexto escolar.

Palabras clave: Práctica Pedagógica. Escuela pública. Educación rural. Limítrofe.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada, que representa um sonho e parte de um projeto de vida, tive a oportunidade de contar com o apoio e com o carinho de pessoas muito especiais, as quais – de maneira bem próxima e/ou distante fisicamente – auxiliaram-me a reunir as condições necessárias para concretizar esse sonho/projeto. A quantidade de pessoas é expressiva e representativa da generosidade, da empatia e do amor que ainda existem na humanidade. Assim, sou grata a cada familiar ou amigo que, com palavras, expressões e ações me incentivaram a prosseguir. Dentre estes, cabe nomear alguns que são de fundamental importância para mim:

Ao meu esposo, **João Rodrigues Ferreira**, pela paciência, amizade, consideração e apoio nessa nova etapa da minha caminhada. Aos meus filhos, **Wilson Andrade e Wilton Andrade**, pela compreensão e carinho que tiveram comigo nesse momento tão importante da minha vida.

À minha coordenadora, **Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza**, pelo respeito, consideração e confiança dados a mim. Ao estar em contato com ela, foram dias de aprendizagem e crescimento, que me fizeram compreender a importância desta pesquisa para a área da Educação e, em especial, para o município de Laranjal do Jari, Amapá.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em especial **Ariclê Vechia, Maria Arlete Rosa, Fausto dos Santos Amaral Filho, Naura Syria Carapeto Ferreira e Maria de Fátima Rodrigues Pereira**, com quem tive contato ao longo da realização desta pesquisa, pela receptividade, disponibilidade e colaboração. Que de seus diferentes lugares, linhas de pesquisa e ancoragens teóricas contribuem para uma educação crítica, didática humanizadora e debates múltiplos. Colhi o melhor de vocês para a trilha da docência.

Aos **amigos da vida**, aqueles que passaram, aqueles com quem tive contato, aqueles com quem brinquei, aqueles que se foram, aqueles que permanecem... agradeço a Deus por tê-los encontrado nos caminhos da vida, aqui e acolá. Agradeço, em especial, àqueles que me ajudaram ao longo do desenvolvimento desta tese, comentando, opinando, criticando, lendo... Enfim, não os nomeio para evitar injustiças. Agradeço a presença de vocês durante o percurso.

Um agradecimento carinhoso aos moradores da **Comunidade do Martins**, aos **colaboradores, professores, gestor e alunos da Escola Municipal Cristo Redentor**, e à **Secretaria Municipal de Educação de Laranjal do Jari (SEMED)**, que contribuíram nesta caminhada. Deixo registrado meus sinceros compromissos com quem tive contato, aprendizagem úteis para a vida, por partilharem suas experiências de vida, dados que são vitais no trabalho, e por disponibilizarem tempo para um (re)conhecimento de si próprios.

À banca de qualificação e defesa, professores doutores **Maria Antônia de Souza, Salomão Antônio Mufarrej Hage, Raimunda Kelly da Silva Gomes, Zilda Gláucia Elias Franco, Tânia Mara Rezende Machado e Adalberto Penha de Paula**, por terem aceitado o convite e oferecido valiosas contribuições para o amadurecimento da pesquisa. De vocês, extraio tudo de bom que partilharam, o que um dia quero ser e quem sabe fazer! Vocês são extraordinários!

Ao **Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)**, por ser um núcleo de pessoas que pautam e buscam uma práxis interligada ao diálogo permanente e que militam pelos direitos humanos dos povos do campo, das águas e das florestas, tanto no âmbito regional como nacional. A marca deste grupo é a diversidade de pessoas, as bandeiras de luta, a raiz freireana e as discussões que muito nos ensinam ao longo da sua história.

Aos colegas de doutorado da turma de 2019, com quem aprendi, de forma prazerosa e coletiva, sobre outras pesquisas e referenciais em nossos seminários, corredores, grupos de WhatsApp e rápidos cafés. Penso, afetuosamente, em várias pessoas, especialmente em **Silvia, Rosângela, Marília e Ariane**, com quem dialoguei sobre o doutorado e outros assuntos.

À **Universidade Tuiuti do Paraná**, por ter concedido Meia Bolsa para Excedentes dos Programas *Stricto Sensu*, o que contribuiu para o meu ingresso ao universo da pesquisa, possibilitando a construção de uma profissional que supera as desigualdades impostas pelo sistema, supera estereótipos:

Construir uma imagem profissional bem focada pressupõe superar os preconceitos sociais, de classe, raça ou gênero com que os vemos. Superar olhares negativos, sobretudo morais. Essa superação será um exercício de autonomia profissional. Sempre foi difícil à pedagogia libertar-se dos estereótipos de infância, mulher, negro, pobre, indígena ou povo que a sociedade nos impõe. Esta é a autonomia docente mais difícil de construir. (ARROYO, 2014, p.66)

Pelas pessoas envolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, que me ajudaram nos passos institucionais necessários ao longo do Doutorado.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês, por fazerem parte dessa caminhada, são pérolas preciosas que perfumaram, iluminaram esta etapa da minha vida!

*“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos
com o mundo que nós nos fazemos.
(FREIRE, 2001, p. 40)*

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMARU	Cooperativa Mista dos Produtores e Extrativistas do Rio Iratapuru
COMAJA	Cooperativa Mista dos Produtores Extrativista de Laranjal do Jari
CPVPEB	Conselho Permanente de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
JARCEL	Propriedade da Jari Celulose
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEER	Núcleo de Educação Étnico-Racial
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RURAP	Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretária Municipal de Educação
TI	Tecnologia da Informação
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRO	Universidade Federal de Roraima
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRR	Universidade Federal de Rondônia
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Sobre Palafitas nasce o Beiradão (Hoje Laranjal do Jari).....	43
Figura 2	–	Estado do Amapá - Destaque ao Município de Laranjal do Jari – AP	44
Figura 3	–	Identidade ribeirinha do Município	45
Figura 4	–	Acesso aos moradores laranjalense, pontes de madeiras que residem nas palafitas	45
Figura 5	–	Divisão Territorialidade do Município de Laranjal do Jari	46
Figura 6	–	Imagem de Laranjal do Jari: Território ribeirinho e dos povos das florestas	47
Figura 7	–	Localização de Laranjal do Jari na Reserva Extrativista do Rio Cajari – Baixo Cajari	47
Figura 8	–	Os sujeitos do campo em seu trabalho cotidiano	50
Figura 9	–	Sujeito da floresta, fundamental para preservação da cultura.....	51
Figura 10	–	Sujeito do campo: os trabalhadores da Amazônia na coleta da castanha	52
Figura 11	–	Vista área da Construção da Indústria de beneficiamento da castanha	53
Figura 12	–	O comércio e os sujeitos que movimentam a economia	54
Figura 13	–	Aspectos comparativos entre as partes (Alta e Baixa) do território – Parte Baixa	63
Figura 14	–	Organograma Funcional da Secretaria Municipal de Educação e Desportos – SEMED	67
Figura 15	–	Espaço físico da SEMED de Laranjal do Jari	68
Figura 16	–	Espaço físico do Centro de Apoio Pedagógico.....	69
Figura 17	–	Organograma dos Núcleos.....	70
Figura 18	–	Escolas Municipais da Zona Urbana.....	72
Figura 19	–	Organograma Administrativo da Educação do Campo	74
Figura 20	–	Imagem da Escola Municipal do Campo Santarém do Cajari	77
Figura 21	–	Fachada da Escola Municipal do Campo Água Branca do Cajari.....	79
Figura 22	–	Imagem da fachada da Escola Municipal do Campo Maria do Carmo Flexa	81
Figura 23	–	Fachada da Escola Municipal do Campo Kaiser Menezes Nascimento	83
Figura 24	–	Fachada da Escola Municipal do Campo São Francisco do Iratapuru.....	84
Figura 25	–	Fachada da Escola Municipal do Campo Cristo Redentor	86
Figura 26	–	Fachada da Escola Municipal do Campo Dona Maria do Carmo.....	87
Figura 27	–	Fachada da Escola Municipal do Campo Eduarda Santa Rosa.....	88
Figura 28	–	Relações: os sujeitos da pesquisa.....	100
Figura 29	–	Matrizes Pedagógicas segundo Arroyo.....	124
Figura 30	–	Passarela no Município de Laranjal do Jari	134
Figura 31	–	Moradia no Município de Laranjal do Jari – Parte Baixa	135
Figura 32	–	Trabalho de limpeza e conservação em um comércio local	137
Figura 33	–	Sujeitos no trabalho de comércio informal	137
Figura 34	–	Trabalho de costura produção de vestimenta.....	138
Figura 35	–	Ocupações no comércio local	139
Figura 36	–	Comercialização de produtos regionais	140
Figura 37	–	Limpeza de pescados – trabalho coletivo	140
Figura 38	–	Acesso à Comunidade do Martins	146
Figura 39	–	Entorno da Comunidade	146
Figura 40	–	Família de extrativistas da Comunidade do Martins – AP	148
Figura 41	–	O caminho no interior da Comunidade do Martins	151
Figura 42	–	Casa de moradores da Comunidade do Martins	155

Figura 43 –	Reunião com a Comunidade do Martins.....	163
Figura 44 –	Atividade no caderno do aluno	166
Figura 45 –	Atividade no caderno da aluna.....	166
Figura 46 –	Material pedagógico fixado na sala de aula	167
Figura 47 –	Local do processamento da farinha de mandioca	169
Figura 48 –	Gamela de madeira para processar o ralar da mandioca.....	170
Figura 49 –	Mandioca em fase de descascamento	170
Figura 50 –	O ralador elétrico	171
Figura 51 –	Capas de cadernos escolares dos alunos	173
Figura 52 –	Atividades xerocopiadas dos alunos	174
Figura 53 –	Pintura na parede da escola.....	175
Figura 54 –	Pintura nas paredes da Escola	176
Figura 55 –	Atividades realizadas pelos alunos, coladas nos cadernos.....	178
Figura 56 –	Trabalhos realizados pelos alunos	180
Figura 57 –	Atividades nos cadernos dos alunos	180
Figura 58 –	Cadernos dos alunos da Escola Cristo Redentor.....	184
Figura 59 –	Painéis produzidos pelos alunos	185
Figura 60 –	Transporte escolar	186
Figura 61 –	Crianças no recreio, no pátio escolar	188
Figura 62 –	Crianças na sala de aula	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas de Laranjal do Jari	64
Quadro 2 – Escolas da Área Urbana.....	71
Quadro 3 – Relação quantitativa de professores, alunos e serviços gerais - 2019	74
Quadro 4 – Relação quantitativa de professores, alunos e Serviços Gerais - 2020.....	75
Quadro 5 – Relação quantitativa de professores, alunos e serviços gerais - 2021	75
Quadro 6 – As vozes dos sujeitos da comunidade do Martins	142
Quadro 7 – Eixos de Análise	172

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA QUE DESEJA SER PESQUISADORA	14
1 INTRODUÇÃO.....	23
2 TERRITÓRIO E SUJEITOS: CONTRADIÇÕES EM LARANJAL DO JARI.....	38
2.1 O CONTEXTO AMAZÔNICO	38
2.2 TERRITÓRIO E SUJEITOS: CATEGORIA E CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI.....	43
2.3 A REDE EDUCACIONAL DE LARANJAL DO JARI.....	64
2.3.1 Rede Municipal de Ensino.....	66
2.3.2 Núcleo da Área Urbana	69
2.3.3 Escolas Municipais localizadas no campo de Laranjal do Jari.....	73
2.3.4. Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Santarém do Cajari.....	76
2.3.5 Escola Municipal do Campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental Água Branca do Cajari	78
2.3.6 Escola Municipal do Campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental Waldemar Borges Duarte	80
2.3.7 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Maria do Carmo Flexa.....	80
2.3.8 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Kaiser Menezes Nascimento	82
2.3.9 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental São Francisco do Iratapuru.....	83
2.3.10 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Cristo Redentor	85
2.3.11 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Dona Maria do Carmo.....	87
2.3.12 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Eduardo Santa Rosa	88
2.3.13 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Joana Alfaia da Conceição	89
2.3.14 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Maria do Carmo Flexa.....	90
2.4 ANÁLISE DO SISTEMA DE ENSINO MODULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LARANJAL DO JARI	91
3 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O UNIVERSAL, O PARTICULAR E O SINGULAR EM LARANJAL DO JARI.....	99
3.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: ÊNFASE NOS SUJEITOS	101
3.2 OS SUJEITOS DO CAMPO NA AMAZÔNIA: SUMANO DA BEIRA DO RIO	103
3.3 RIBEIRINHOS DO LARANJAL DO JARI.....	111
3.3.1 Documentos Curriculares do estado do Amapá e relações com a Educação do Campo	112
3.4 MATRIZES PEDAGÓGICAS SEGUNDO ARROYO	121
4 POPULAÇÕES TRADICIONAIS: A COMUNIDADE DO MARTINS	131
4.1 A COMUNIDADE DE LARANJAL DO JARI REVISITADA	132
4.2 OS SUJEITOS DE LARANJAL DO JARI E A CATEGORIA TRABALHO	135
5 AS SEMENTES DA ESPERANÇA NA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS.....	158
5.1 RAÍZES: A REALIDADE ESCOLAR.....	159
5.2 VOZES DOS SUJEITOS SOBRE A ESCOLA CRISTO REDENTOR: FRUTOS DA ESPERANÇA.....	161

5.3	ANÁLISE DOS CADERNOS E RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA 171	
5.4	PRÁTICA PEDAGÓGICA: EVIDENCIANDO A CONTRADIÇÃO	181
5.5	DAS VOZES EMERGEM AS CONTRADIÇÕES	185
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS	195
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	211
	APÊNDICE B – OFÍCIO TCLE	212
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	213
	APÊNDICE D – OFÍCIO LIBERAÇÃO PESQUISA DE CAMPO	215
	APÊNDICE E – ROTEIRO: PERGUNTAS AOS ALUNOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS	216
	APÊNDICE F – ROTEIRO: PERGUNTAS AOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS	217
	APÊNDICE G – ROTEIRO: PERGUNTAS AO LÍDER DA COMUNIDADE DO MARTINS	218
	APÊNDICE H – ROTEIRO: PERGUNTAS AOS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS	219
	ANEXO A – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO	220
	ANEXO B – DECLARAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTO REDENTOR	221
	ANEXO C – DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES	222

PRIMEIRAS PALAVRAS: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA QUE DESEJA SER PESQUISADORA

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis, na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança

(FREIRE, 1994, p. 15).

A educação brasileira tem sido influenciada por diversos educadores, dentre os quais está Paulo Freire, cujo pensamento e prática exercem forte influência em minha vida acadêmica e profissional¹. Considero-me em permanente processo de formação e compartilho da compreensão de que, na educação dos desvalidos, encontra-se a solução para inúmeras questões, como defende Paulo Freire em suas obras. Reconhecer esta fala consiste em compreender que, nessa jornada, podemos fazer a diferença na vida das pessoas, ao mesmo tempo em que faço a diferença no meu próprio trabalho, como professora, como sujeito que deseja se libertar da opressão e fazer da educação uma das possibilidades de formação voltada para a transformação social.

Esta pesquisa traduz, também, uma história de vida, na qual minha trajetória vem sendo marcada por inúmeros desafios, superações e vínculo estreito com os povos ribeirinhos. Minha trajetória reflete o que escreveu Sousa Santos (2008, p. 92), que “A condição epistemológica da ciência se repercute na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é auto desconhecimento”. Como afirma o autor, em outra obra, “Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais” (SOUSA SANTOS, 2010, p.15).

Chegar ao doutorado tornou-se de suma importância, visto que minha origem é pautada no seio de uma família de classe popular. É uma vida de lutas e empenhar-se por mudanças no processo de ensino e aprendizagem é compreender que a política da Educação do Campo é uma conquista de todos os povos que são do Campo, das Águas e das Florestas.

¹ Justifico o início desta elaboração com a escrita em primeira pessoa por se tratar de reflexões pessoais e trajetória de vida. Posteriormente, o discurso está adequado às recomendações para trabalhos acadêmicos.

Cabe destacar que, no contexto de vida e trabalho dos povos ribeirinhos, a Amazônia ainda é um território pouco conhecido pela população brasileira. Os permanentes conflitos sociais e agrários na região, a identidade constituída na diversidade², a cultura e as territorialidades³ são constitutivos da Região. Corrêa e Hage (2011) destacam uma das marcas centrais da Região, a heterogeneidade, e problematizam a heterogeneidade ambiental, a sociocultural, a produtiva e a territorial. Em outra obra, Hage escreve que:

As populações caboclas ribeirinhas [...] habitando as várzeas, desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e com a floresta [...]. Eles possuem uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interdependentes, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, extrativismo e pesca (HAGE, 2006, p. 6).

É por essas marcas de experiências de vida individuais e coletivas que a minha trajetória se faz como professora e pesquisadora, em um contexto de riquezas socioambientais e de disputas violentas por território e por sua diversidade que se transforma em mercadoria. Os desafios da pesquisa movem a humanidade na busca por conhecer aquilo que até então era desconhecido, conforme preleciona Arroyo (2014, p. 192): “não se muda o que não se conhece”.

Assim, minha caminhada pelo conhecimento despertou uma inquietude para descobrir novas realidades e, neste contexto, aprendo, amadureço, transformo-me em sujeito de luta e resistência.

² Tenho como referência a problematização que Miguel Arroyo (2012) faz a respeito da construção da diversidade no movimento da Educação do Campo. Para ele, “o reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum e na pressão por políticas públicas [...]” (p. 229). O que nos chama a atenção é que uma das marcas dos sujeitos diversos tem sido as suas lutas, as resistências, sejam elas coletivas, constituídas organicamente, sejam individuais, com potencial para serem fortalecidas no diálogo com outros coletivos.

³ Sobre territorialidades, proposições de Haesbaert têm nos auxiliado a compreender o contexto local e nossa própria realidade. Ele afirma que há um entrecruzamento sobre proposições teóricas a respeito do território, e enfatiza a desterritorialização do “alto” e a de “baixo”. A desterritorialização de “baixo” nos interessa, pois “envolve alguns dos grupos mais expropriados [...] aqueles que estão privados do acesso ao território no seu sentido mais elementar, o de “terra”, “terreno”, como base material primeira da reprodução social” (HAESBAERT, 2002, p. 31). Para ele, “o território é multiescalar e em rede” cujo acesso está cada vez mais restrito a uma “elite planetária cada vez mais auto-segregada”. (p. 36).

Para descrever minha trajetória, é importante documentar origens, a relação com a formação ribeirinha amazônica, a historicidade centrada no meu tempo profissional e o compromisso com este espaço.

Minha origem é relacionada a uma família com poucos recursos financeiros, entretanto, apesar das inúmeras dificuldades e privações, tive uma infância feliz, marcada por momentos inesquecíveis, como as viagens para o Estreito de Breves⁴, na companhia do meus pais. Eram ocasiões em que entrávamos na embarcação Bom Jesus e seguíamos rio abaixo, em direção à cidade de Portel, com a intenção de rever os parentes. Minha avó paterna amassava açaí no alguidar e eu ficava hipnotizada com aquele “momento de aprendizagem”, sem falar nos “causos” que ela narrava à noite, após um dia cheio de corridas entre os arvoredos de açaí e saltos de cócoras no rio.

Nesses dias, nossa rotina era marcada por excursões pela roça, onde havia uma grande plantação de mandioca, alimento com o qual enchíamos os paneiros e, após alguns dias de molho, retirávamos, despejando-a dentro de um tipiti, onde a massa era prensada para a retirada do líquido chamado de tucupi. Em seguida, a massa feita da mandioca era coada e despejada em um grande forno de ferro aquecido, mexida pelos homens da casa de farinha, até se transformar em farinha de puba, alimento saboroso, muito apreciado pelos moradores da região norte do país.

Essas experiências, entre tantas outras, foram muito importantes para a minha formação. Nesse contexto de vida e trabalho, considero-me uma professora comprometida com o povo laranjalense, por residir no município de Laranjal do Jari, onde nós somos sujeitos formados pelo trabalho e cultura de extrativistas-ribeirinhos. A identidade é das Águas e é das Florestas, instituída pelas relações de trabalho. Apesar da relação com os extrativistas, não obtive a experiência de participar da coleta da castanha ou da produção de farinha, economia que abrange o território.

Dessa forma, minha infância e adolescência foram marcadas por experiências construídas com povos do campo e, sobretudo, das águas: os ribeirinhos. A consciência da luta e da história do povo, do qual sou integrante, justifica o propósito desta pesquisa.

⁴ O Estreito de Breves é formado por um conjunto de pequenos rios e ilhas, muito conhecido na região amazônica por fazer ligação entre o estado do Pará e seus vizinhos, como Amapá, Amazonas, além de municípios da região.

Considero a pesquisa um processo de amadurecimento do trabalho de uma vida, que ressalta principalmente a conquista de novos espaços na área da pesquisa sobre e com os povos da Floresta e as lutas por direitos. E, nesse contexto, mais do que nunca, urge reconhecer a importância da Educação do Campo como contraponto à Educação Rural que está enraizada no Brasil⁵, história que pude conhecer durante os anos do doutoramento.

Aos 12 anos, saí de Belém em direção a Monte Dourado, distrito de Almeirim, oeste do Pará, e ali realizei estudos no Ensino Fundamental I e II. Depois, prossegui no magistério, em escola particular, mantida pelo Projeto Jari Agropecuária, e fui influenciada a ser professora pela matriarca da família Gutemberg.

Em 1985, iniciei o magistério, sob a antiga Lei n. 5.692, de 1971, destinada à formação de professores para atuar de 1ª a 4ª séries e Pré-Escola. Penso que essa foi uma das melhores escolhas que fiz, pois passei a colher frutos dessa opção. Conclui, enfim, o magistério em 1987.

Em 1988, fui contratada pelo Governo do então Território Federal do Amapá. Trabalhei por sete anos atendendo crianças do ensino de 1ª a 4ª séries em um bairro onde a violência era constante, na Escola Estadual General Emilio Garrastazu Médici.

Com o trabalho educacional pautado pelo respeito, atuei com dedicação, apesar dos desafios daquele ambiente, por vezes, adverso. Construí uma relação de respeito com as crianças e famílias; lutei por um processo de formação libertador. Ali, senti que minha trajetória era aquela e precisava prosseguir.

Em 1995, iniciei o curso de Exame de Suficiência na disciplina de Educação Artística, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e fui direcionada para lecionar na Escola Estadual Prof.^a Maria da Nazaré Rodrigues da Silva, Ensino Fundamental II. As experiências foram relevantes projetos educacionais que despertavam o imaginário dos alunos.

No ano de 2001, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amapá, onde conheci muitas pessoas interessantes, as quais me fortaleceram com seus conhecimentos. As novas experiências expandiram minha visão, tornando-me mais humana e adotando uma nova postura para prosseguir com meus sonhos.

⁵ Sobre os contrapontos entre Educação Rural e Educação do Campo, ver Souza (2016a e 2021).

Em 2003, assumi a direção de uma escola ribeirinha⁶, Escola Estadual Bom Amigo do Jari, onde vivenciei o dia a dia de crianças e adolescentes, conhecendo suas dificuldades de residir distante da escola, o prédio sem condições de atendê-los, a falta de merenda e de material didático, além dos riscos do transporte feito em canoas. As crianças que estudavam nessa escola moravam na parte baixa de Laranjal do Jari e do Bairro Sumaúma, ambos próximos ao Rio Jari. Filhos(as) de pescadores, açaizeiros e trabalhadores da Jari celulose, faziam seus trajetos de canoas e desembarcavam em porto na extremidade em torno da escola e se dirigiram caminhando para o estabelecimento. Crianças cheias de vontade de aprender. Em meio às dificuldades para desenvolver a prática pedagógica, busquei apoio nas famílias e na comunidade.

O cotidiano em sala era organizado em dois momentos distintos, pautados em leituras e atividades de compreensão (exercícios de conteúdo redigido). As crianças chegavam ansiosas para as aulas, sempre tagarelas, e trabalhavam em grupos de 4, em que cada criança recebia um texto, mantendo contato com a escrita. Naqueles momentos todos queriam ler, entusiasmados, sendo direcionados pela lista de chamada. Eram momentos maravilhosos, “Eu primeiro, professora!”, diziam. Eu percebia que a cada período a leitura fluía cada vez mais. Houve momento que resolvemos fazer uma horta em cima do assoalho de madeira e essa experiência foi fantástica. As crianças traziam mudas de plantas que serviam para temperar a merenda; todos os dias, fazíamos visitas à horta para acompanhar o desenvolvimento das plantas. Ao término desse momento, as crianças faziam cartazes das plantas e explicavam para outra turma suas utilidades. Dessa forma, Educação e Cultura estavam articuladas no processo de aprendizagem.

Eu não conhecia os debates nacionais da Educação do Campo, entretanto, entendia que o vínculo da escola com a comunidade era fundamental para que a prática pedagógica tivesse significado para as crianças. Tal experiência me proporcionou vincular a teoria e a prática na construção de uma gestão democrática da escola, por meio da qual deve ocorrer um efetivo entrelaçamento entre professores, gestores e

⁶ Escola pública que reúne filhos(as) dos trabalhadores das Águas e das Florestas. Naquela época, 2003, os debates da Educação do Campo não estavam presentes nas escolas, nem nos cursos de formação continuada de professores. Passados 20 anos dessa experiência, noto que os movimentos sociais e as universidades têm tido papel fundamental na ampliação dos debates e socialização de práticas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

comunidade. Vivenciei a necessidade dessa articulação, da participação das famílias junto à escola e de a escola estar, de fato, na vida das famílias e crianças.

Em 2005, assumi a direção da Escola Estadual Prof^a. Vanda Maria de Souza, que atendia aos filhos(as) de ribeirinhos, onde desenvolvi trabalhos pedagógicos articulados às suas experiências, em que sua cultura fosse valorizada, reconhecendo-os como sujeitos de sua história.

Participei das atividades desenvolvidas como tutora do Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2008 a 2009 – Programa Pró-Letramento, nas áreas da Alfabetização e Linguagem, promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) no município de Laranjal do Jari, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP).

Esse programa de formação específica se destinava a professores da rede estadual de educação da área rural. No entanto, a formação rendeu frutos e os professores encontraram nele ferramentas para subsidiar a superação das dificuldades encontradas no dia a dia de suas escolas.

No final de 2009, retornei à Escola Estadual General Emilio Garrastazu Médici, instituição localizada às margens do Rio Jari. Comecei a perceber a ausência ou fragilidade na articulação dos trabalhos pedagógicos com as vivências e experiências das crianças e das comunidades e, portanto, na formação escolar aprofundada, que possibilita a articulação entre conhecimentos de outros sujeitos, outros momentos, históricos com os conhecimentos da comunidade.

Em 2012, fui encaminhada à Escola Estadual Prosperidade, onde trabalhei como tutora do Núcleo de Tecnologia Educacional Marco Zero, dando suporte a professores e alunos do Ensino Fundamental I.

Trabalhei como gerente técnica pedagógica em 2013, na Secretaria de Educação, onde pude conhecer a realidade educacional do Município de Laranjal do Jari. Nesse

ano, durante o trabalho no Projeto de Leitura⁷, obtive experiências de práticas pedagógicas de leitura junto às famílias. Ainda nesse contexto, prossegui ministrando cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá/Campos Laranjal do Jari.

Por necessidade de aprimorar-me profissionalmente na área da educação, fui em busca de um curso de pós-graduação. Em 2014, ingressei no mestrado na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), onde desenvolvi o projeto “Narrativas Infantis: A escola na percepção de crianças de uma escola Municipal de Ensino Fundamental de Laranjal do Jari”.

No ano de 2015, fui nomeada como diretora da Escola Estadual Prof^a. Vanda Maria de Souza Cabête, onde realizei um trabalho pautado na valorização dos alunos e professores em consonância com a comunidade. Essa escola possuía, na época, alto índice de violência, taxas de evasão e repetência, de modo que minhas ações foram construídas com os familiares, mediante identificação coletiva dos problemas da comunidade e busca de soluções.

Foram tempos difíceis e trabalhosos, cercados de momentos emocionantes, que ficaram registrados em minha memória. O trabalho na direção me deu forças para enfrentar o desconhecido, em que foi preciso me adaptar a um novo percurso de costumes no planejamento das tarefas do dia a dia, com o objetivo de atender as crianças oriundas de famílias que vivem do trabalho nas Águas ou na Floresta.

As atividades organizadas apresentavam que o trabalho seria intenso naquela escola, e seria necessário não só conhecer aquele contexto, mas, sim, analisá-lo para executar as tarefas. Embora tenha passado por situações conflitantes, meu objeto de pesquisa nasce em meio à gestão dessa escola. O engajamento com a comunidade educacional despertou a necessidade de me aperfeiçoar, buscando conhecimentos que contribuíssem de forma crítica para o desenvolvimento educacional da região – carente

⁷ O Projeto de Leitura era assim organizado: eram apresentados para as crianças vários livros de histórias infantis, e elas faziam a escolha; ao longo do bimestre, eu trabalhava com elas. No final, precisavam reescrever a história e organizar um livro. Para fechar, marcávamos uma manhã de autógrafos pelos alunos, que eram entregues aos pais ou responsáveis. No trabalho de escrita e leitura, era visível o entusiasmo e constante a interação com as famílias e a escola, assim, o desenvolvimento da aprendizagem acontecia mediante a intencionalidade político-pedagógica de fortalecer a escola, a formação e a relação com as comunidades.

de profissionais, políticas públicas, de recursos financeiros e na preparação de profissionais aptos a trabalhar com esse público.

Fui gestora no período de três anos, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos, comprometidos com o projeto de integração, trabalhando uma proposta para a formação dos professores, a comunidade e o corpo auxiliar. No ano de 2016, vinculei-me a diversas instituições do município, a fim de dar sustentabilidade a nossas atividades pedagógicas, iniciativa que rendeu um prêmio como uma das melhores escolas do Estado do Amapá.

O trabalho com a formação dos professores auxiliou-me a conhecer como esses profissionais desenvolviam suas atividades pedagógicas com os alunos, permitindo, ainda, observar as dificuldades encontradas por eles no desenvolvimento da aprendizagem, sua carência emocional e social, repetência, abandono escolar, distorção idade/série.

Essa experiência fez com que eu percebesse os alunos com mais amplitude e, ao mesmo tempo, desenvolvesse um trabalho que fortalecesse essa comunidade e instituição. É importante pontuar que, com essas experiências, vieram os questionamentos referentes às formas de vida desses educandos e seu desenvolvimento educacional. O que se percebia na escola era a falta de atenção do poder público em relação às demandas tanto da escola (prédio), que se encontrava sem condições de atender os estudantes, quanto dos materiais pedagógicos, que eram precários, o que gerava resultados desastrosos.

Em 2019, tive a oportunidade de ingressar no doutorado, expandir o meu conhecimento seria uma forma de libertação das amarras do sistema e das relações locais. Buscar respostas a tais situações que não nos permitiam crescer e alcançar dias melhores. Ingressei na Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores e pude participar do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP).

E, nesse contexto, mais do que nunca, urge reconhecer a importância da Educação do Campo como contraponto à educação rural que vem sendo desenvolvida no Município de Laranjal do Jari.

É nesse processo que me constituo como professora pesquisadora que deseja fazer a diferença com os coletivos locais e com as comunidades que ainda não estão organizadas politicamente. É na dinâmica dos estudos e da busca pelos conhecimentos já produzidos em educação que eu entro em contato com outros grupos de pesquisa, como o GEPERUAZ da Universidade Federal do Pará, na Região Norte, e com o NUPECAMP, no estado do Paraná, Região Sul. Em meio às diversidades de sujeitos e adversidades conjunturais é que realizo a minha investigação, que é, acima de tudo, uma construção coletiva.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, empreendemos⁸ uma aproximação e identificação com os estudos do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)⁹, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antônia de Souza. O núcleo de pesquisas reúne pesquisas individuais e coletivas que enfatizam a Educação do Campo. Dentre elas, cabe frisar aqui as obras organizadas por Souza (2011; 2016a, b, c; 2017 e 2018), que constituíram fundamentos para nossas reflexões, a saber: *Práticas Educativas do/no Campo* (2011); *Escolas Públicas no/do Campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas* (2016); *Educação do Campo – território, escolas, políticas e práticas educacionais* (2017), obra organizada por Souza e Germinari; e *Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico* (2018).

Todas essas pesquisas se inter-relacionam trazendo a temática da Educação do Campo, currículo, luta, resistência, culturas e práticas sociais. Os trabalhos propõem caminhos de mudanças para a área da educação, articulando com as necessidades e a realidade dos povos do campo, interligando sua cultura, trabalho e identidade.

Após conhecermos as pesquisas do NUPECAMP, realizamos o levantamento bibliográfico no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e identificamos pesquisas com os povos ribeirinhos nos estados da Região Norte, primordialmente. As obras de Souza (2016b e 2020) descrevem os principais eixos temáticos das pesquisas educacionais sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Educação do Campo.

Nessas obras, é possível identificar o número reduzido de pesquisas com os povos ribeirinhos, no período de 1987 a 2015. Entretanto, em consulta à produção nos programas de mestrado e doutorado da Região Norte, identificamos um número significativo de trabalhos nos últimos cinco anos que enfatizaram currículo em escolas ribeirinhas e formação de professores. Os trabalhos de Dayana Souza (2020), José

⁸ A partir daqui, a escrita do texto seguirá na primeira pessoa do plural, por entendermos que se trata de uma construção dialogada com várias pessoas, dentre as quais a orientadora, os sujeitos da pesquisa e os colegas de grupos e núcleos de estudos.

⁹ Maiores detalhes do Núcleo estão disponíveis em: <https://utp.br/nupecamp/>

Camilo Souza (2013); Soares (2017); Wanessa Silva (2020); Simone Silva (2017 e 2012); Maria Aparecida Silva (2015); Paula (2019); Oliveira (2016); Mendes (2019); Martins (2016); Lemos (2018); Gomes (2017); Galvão (2014); Franco (2018); Figueiredo (2017); Dinelly (2011) e Carmo (2019) são algumas das teses e dissertações que auxiliaram esta pesquisa, por dedicarem-se à compreensão de escolas ribeirinhas, prática pedagógica e território. São estudos desenvolvidos, predominantemente, nas universidades localizadas na Região Norte do Brasil.

Esses trabalhos trazem sentido ao nosso objeto de investigação, pois todos fazem referência à educação dos povos do campo, políticas e práticas educacionais, organização do trabalho pedagógico na escola, organização curricular, formação de professores, entre outros. O estabelecimento dessa relação da educação escolar com a realidade das comunidades do campo imprime o desafio de lutar por uma escola pública, em que essa cultura seja valorizada e o sujeito do campo passe a exercer um papel central nessa concepção de educação. Nesse sentido, as obras de Mônica Molina (2008), Antonio Munarim (2008), Roseli Salete Caldart (2012; 2008; 2004), Gaudêncio Frigotto (2012), Bernardo Mançano Fernandes (2005), Salomão Hage (2006) e Maria Antônia de Souza (2016a, 2021) enfatizam a concepção da Educação do Campo e o movimento nacional da Educação do Campo no Brasil e as disputas em torno do currículo, da escola e das políticas públicas.

Após localizarmos o conjunto de estudos que se aproximam do objeto de investigação, decidimos pela realização da pesquisa na comunidade do Martins, que está localizada a 60 km da sede do Município de Laranjal do Jari. Esta escolha se deu em função da comunidade estar próxima da sede, seguindo os protocolos sugeridos pelo Ministério da Saúde de nos manter bem mais próximo do Município em decorrência da pandemia de Covid-19¹⁰.

Na escola, concentram-se os alunos que vêm de diferentes comunidades (como a comunidade Açazal, Ramal do Louro e Igarapé do Meio) ao redor da comunidade do Martins, além de outras comunidades de ribeirinhos e castanheiros localizadas dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari.

¹⁰ O trabalho de campo ocorreu nos anos de 2020 e 2021.

A instituição da comunidade do Martins, no entanto, tem diversas características importantes para a educação com sujeitos da floresta: população de castanheiros, alunos que usam a canoa e o gerico¹¹ como meios de transporte, instalações ainda precárias na escola e rotatividade de professores. São fatores que justificam as marcas da educação rural presentes na instituição. Há potencial para que a prática pedagógica tenha aderência aos princípios da Educação do Campo, em particular o vínculo com a comunidade.

Essas instituições municipais que estão localizadas no campo em Laranjal do Jari caracterizam-se pela integração precoce dos alunos no mundo do trabalho e pela dificuldade de deslocamento. Ao seu redor, há casas de castanheiros, árvores de pequeno e grande porte e a floresta de vegetação nativa, característica comum na maioria das comunidades da região.

Esta pesquisa tem aspectos relevantes e se justifica por: 1) É inédita na Reserva Extrativista do Rio Cajari, em especial sobre a Comunidade do Martins; 2) A investigação realizada na região sul do Amapá ou Vale do Jari aborda diversos aspectos científicos da educação, visando analisar questões de flora e fauna, o meio ambiente, a história do município, a implementação da educação escolar, a implantação do Projeto Jari e a reserva extrativista. 3) É uma pesquisa que se soma a outras dos estados amazônicos e que coloca as escolas ribeirinhas no debate educacional brasileiro, suas práticas pedagógicas e os desafios no que tange à valorização do trabalho, cultura e identidade dos povos do campo, das águas e das florestas na organização curricular.

As pesquisas do campo educacional têm acompanhado a dinâmica de desenvolvimento em diversas áreas, como: escola, cultura, educação ribeirinha, comunidade extrativista que investigam esses universos.

Pesquisas como de Sousa (2020); Maciel (2006); Flexa (2013); Clareto (2003); Paula (2019); Carmo (2019); Rangel (2017); Filocreão (2007) e Cunha (2010) trazem contribuições teóricas fundamentais à compreensão da problemática que envolve a educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

¹¹ É um tipo trator agrícola utilizado pelos castanheiros para contribuir na logística da coleta da castanha, a retirada da semente do castanhal a comunidade.

Do levantamento e estudo bibliográfico realizado, destacam-se as pesquisas relacionadas ao objeto desta pesquisa, como é o caso de Claretto (2003), da Universidade Estadual Paulista do Rio Claro (UNESP), que trata da realidade do Município de Laranjal do Jari, focando a espacialidade do Município. Também, a pesquisa de Mendes (2019), intitulada *Desenvolvimento e ambiente: por novas práticas pedagógicas para a reserva extrativista Chico Mendes*, que buscou

[...] compreender as causas das recentes e rápidas transformações socioeconômicas e ambientais ocorridas na Resex e se existe [...] o comprometimento da escola para com os educandos, se existe a preocupação em formar cidadãos conscientes quanto à utilização dos recursos naturais em áreas protegidas. (MENDES, 2019, p. 15)

Ainda, o trabalho de Carmo (2019) sobre o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos em Belém do Pará, intitulado *Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano*, versou sobre os educandos da escola do campo, apontando que “principalmente aqueles de escolas ribeirinhas, têm suas vidas inseridas num modo peculiar de viver, trabalhar e estudar [...] e essa cultura precisa ser preservada [...]”. Este modo de vida é marcado por uma cultura diferenciada, caracterizada principalmente pelo contato com as águas, de onde retiram o sustento para eles e suas famílias (CARMO, 2019, p.91).

A pesquisa de Paula (2019), intitulada *Relações entre Educação do Campo e o território: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná*, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná para o Programa de Pós-Graduação em Educação, foi esclarecedora. Forneceu elementos para fundamentar e compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território.

São pesquisas que defendem a educação contextualizada, ou seja, aquela em que o educador reconhece a cultura de cada aluno e acompanha seu mergulho na interioridade, lugar onde habitam visões, paixões, esperanças do futuro e horizontes utópicos. É o que a educação em perspectiva transformadora se propõe a realizar. E para

a construção do aporte teórico, aprofundamos nossos estudos na temática da Educação do Campo e da prática pedagógica.

A tese em defesa é de que **a escola do Ensino Fundamental da comunidade do Martins, em Laranjal do Jari, não se vincula à cultura local. Defendemos que os sujeitos do campo, em seus territórios, têm suas especificidades e necessitam ter visibilidade e respeito à cultura dos sujeitos nela inseridos.** A escola sem a presença da comunidade é vazia. Sem a comunidade, a escola localizada na comunidade perde parte do seu significado, como afirma Paula (2019) em seu estudo realizado no estado do Paraná.

A pergunta central da nossa pesquisa é: De que forma ocorre a prática pedagógica na escola da comunidade do Martins? A partir dessa questão, é realizada uma análise com vistas a entender a relação entre escola e comunidade e, ao mesmo tempo, compreender a percepção da comunidade sobre a escola. Portanto, o objeto da pesquisa é a prática pedagógica na escola pública ribeirinha no município de Laranjal do Jari/Amapá. Este estudo teve como **objetivo geral** analisar a relação entre a prática pedagógica na escola e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Comunidade do Martins, região sul do Estado do Amapá. Para isso, são delimitados três **objetivos específicos**:

- 1) Caracterizar a relação existente entre a prática pedagógica e a comunidade escolar, bem como a maneira como os extrativistas e ribeirinhos vivem, sua cultura própria, suas relações familiares, suas crenças e trabalho;
- 2) Destacar aspectos da vida e trabalho na comunidade do Martins e as possibilidades para a prática pedagógica na escola;
- 3) Identificar se há marcas da vida e do trabalho nos cadernos escolares e outras produções dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendendo a escola como integrante das relações sociais mais amplas, compreendemos que nela há contradições que evidenciam o distanciamento dos conteúdos escolares com as experiências de vida das crianças. Essa contradição tem sido evidenciada pelos pesquisadores da Educação do Campo, ao defenderem que a identidade da escola é dada pelo seu vínculo com as questões da comunidade. Isso não significa reduzir a prática pedagógica aos aspectos do entorno da escola ou da região.

Ao contrário, escola que é do campo tem o desafio de aprofundar os conhecimentos e evidenciar a contradição maior que assola a sociedade brasileira, que é a concentração da terra e da riqueza.

É com essa perspectiva que esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Desde a escolha do tema, passando pela relação com os sujeitos, com o conhecimento já construído e com a análise dos dados, tomamos posição quanto ao objeto e quanto à contribuição da pesquisa à educação brasileira e ao local. O que escreve Marx na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política* tem muito sentido para a presente pesquisa, para o método que adotamos, ou seja, “A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc.” (MARX, 2008, p. 260).

Investigar uma escola pública em contexto de floresta e rios exige considerar os sujeitos em sua perspectiva histórica, como trabalhadores que lutam e resistem aos condicionantes do modo de produção capitalista, mesmo que a maioria não tenha consciência de classe. Nem todos os lugares têm organizações coletivas e constituídas politicamente para enfrentar práticas de exploração e expropriação.

Trabalhar com as categorias do universal, particular e singular não é tarefa fácil. Dos estudos sobre o método, compreendemos que a totalidade não é sinônimo de tudo. Como escreve Ciavatta (2001, p. 123), “no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”.

O estudo de texto de Masson (2007) auxiliou na compreensão do método:

No materialismo, portanto, a **compreensão do real** se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um **conjunto amplo de relações**, particularidades, detalhes que são **captados numa totalidade**. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência. (MASSON, 2007, p. 109, grifo nosso)

Consideramos que é complexo o trabalho a partir do materialismo histórico-dialético, pois a superação da condição descritiva exige estudo, rigorosidade e, especialmente, tempo. Ultrapassar a barreira da aparência é doloroso, muitas vezes. Compreender que nossas realidades são determinadas pelo modo de produção capitalista é um dos requisitos para entender que a nossa prática também pode ser determinante nas nossas realidades.

É assim, com sentimento de viver em meio a contradições, que selecionamos o lugar da pesquisa e os procedimentos para o estabelecimento de relações com a comunidade e com a escola.

Para a coleta de informações desta pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas: houve uma fase exploratória, uma fase de desenvolvimento da pesquisa de campo e uma fase de classificação, organização e análise dos dados. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: 1) Observação participante; 2) Entrevista semiestruturada; 3) Análise documental, e 4) Registro fotográfico, conforme descrito a seguir.

1) Observação participante

Na fase exploratória do estudo, em junho de 2022, houve os primeiros contatos e aproximações com os sujeitos da pesquisa, período marcado por constantes idas e vindas, com espaços de uma ou duas vezes no mês citado, principalmente no começo da semana. Essas visitas tinham como finalidade iniciar a leitura daquele mundo extrativista da reserva florestal.

Conforme já mencionado, inicialmente, houve uma reunião para ser exposto o projeto que norteava o doutorado, e, tão logo surgiu a conectividade entre os sujeitos, as observações e conversas se transformaram na pesquisa em si, com olhares voltados para a população e para a escola. Assim, estabeleceu-se uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, o que já se manifestava nas primeiras interlocuções, quando nos encontrávamos sempre dispostos a ouvi-los, em busca de contexto.

Foi explicado ao gestor da comunidade que os direitos das crianças e adolescentes envolvidos no estudo seriam seriamente resguardados, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990) e artigo 79 do Código Civil (BRASIL, 1990).

Também foi garantida a confidencialidade da privacidade dos sujeitos e dos dados envolvidos na pesquisa, sendo observadas as questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente no que diz respeito à dignidade humana e à proteção devida aos participantes em eventos científicos, a fim de evitar possíveis danos aos participantes.

No aspecto escolar, a primeira observação, concretizada em duas aulas de Português e uma de Matemática, ocorreu no mês de agosto de 2022, abrangendo um espaço de quatro horas, dando início à compreensão dos acontecimentos em sala de aula, observando-se a interação aluno-professor, aluno-aluno e como eles se estabeleciam em uma sala de aula multisseriada. Após esses contatos, aumentou-se a frequência das observações na escola, assim como na comunidade, para quatro vezes por mês neste mesmo ano.

No primeiro momento em que a conexão foi feita com o professor Gestor, em junho de 2022, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), houve o esclarecimento da finalidade da pesquisa, assim como ao grupo de moradores o objetivo da análise foi sempre revelado. De acordo com André (2007), esse cuidado se faz relevante, pois tal observação consiste na revelação do pesquisador, sua identidade e os objetivos do estudo logo no início do processo de pesquisa.

Após esse início, aprofundando as observações no contexto escolar, foi possível notar, dentre outras questões:

- A forma como é feita a interação professor-aluno em sala de aula;
- A curiosidade dos alunos com a presença da pesquisadora, querendo saber do que se tratava a visita e, entusiasmados, mostravam os cadernos e queriam atenção ao mesmo tempo;
- A busca pelo professor na apresentação das aulas, tornando-as interessantes, utilizando seu material didático;
- Dois alunos correndo no corredor, saindo da direção do banheiro, adentrando à sala de aula e se preparando para fazer as correções das atividades.

Fora de sala de aula, observou-se:

- No refeitório, sentado à mesa de lanche, havia um motorista do transporte escolar que procurava um meio de iniciar conversa com a visitante;

- A merendeira, sorridente, preparando café para os visitantes e sopa para o lanche dos alunos e funcionários;
- Alunos e moradores da comunidade jogando futebol em um campo próximo da escola;
- Em terreno próximo às salas de aula, aulas de educação física, com treino de voleibol;
- Alguns adolescentes a caminho da escola apressados para chegar antes do sinal bater.

Nas andanças pela vila de moradores foi observado, entre outras coisas:

- Crianças andando de bicicletas e brincando de pira-pega na frente das casas, assim como a realização das tarefas da escola;
- Crianças observando a produção de quebrar a semente do cumaru;
- Jovens comemorando uma partida de futebol e ouvindo música na frente de uma casa;
- Em dois bares da comunidade, havia homens bebendo e jogando;
- Debaixo de árvores mais pessoas dialogando;
- Conversas entre vizinhas;
- Extrativistas chegando da roça e preparando ração para dar aos burros;
- Extrativistas arrumando suas casas de forno para preparar a farinha;
- Mulher pintando seu estabelecimento comercial;
- Mulheres carregando lenha para preparação do fogo para fazer a farinha;
- Crianças contribuindo com a tarefa da casa;
- Crianças brincando em um campinho de futebol.

Segundo o entendimento de André (2008, p. 45), é de grande importância tais observações, o que implica uma interação entre os envolvidos, descrevendo-se, assim, os sistemas de significados culturais da comunidade, o que permite maior aproximação “dos sistemas de representação, classificação e organização do universo pesquisado”. Corroborando, ressalta-se Souza e Cordeiro (2015), os quais relatam que é importante a interação entre os envolvidos, bem como todo o contexto, sendo essencial para o

desenvolvimento do trabalho, possibilitando o conhecimento do local da observação e estabelecendo vínculo entre pesquisador e pesquisado.

Sendo assim, tem-se que esta interação serviu de ponto de partida e chegada para os procedimentos metodológicos, referencial teórico e compreensão da importância que a cultura, o trabalho e a educação exercem na vida desta comunidade.

2) Entrevista Semiestruturada

Mantivemos os primeiros contatos com a Secretária de Educação, que nos repassou para a gerente técnica pedagógica, para quem expusemos o Projeto, suas finalidades e objetivos, e com pedagogo da SEMED do Núcleo da Educação do Campo (NEC). Após, foi estabelecido que os entrevistados assinassem declarações de consentimento. Posteriormente, em junho de 2022, ocorreram frequentes conversas com gestor professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor, da Comunidade do Martins, em Laranjal do Jari, mantendo-se sempre contato com a SEMED do município, com o intuito de obter informações para iniciar a pesquisa.

Essas pessoas se mostraram receptivas e ficaram à disposição para o acertamento de como se iniciaria a pesquisa no contexto escolar, colaborando com a efetivação do estudo. O gestor citado reuniu a Comunidade do Martins no refeitório da Escola, onde foi apresentado o Projeto de Pesquisa, com o objetivo de a comunidade ter conhecimento sobre o seu desenvolvimento. Nesse ato, foram selecionados os sujeitos que fariam parte da entrevista semiestruturada, pois uma parte dos moradores já se organizava para o trabalho na fabricação de farinha e os demais estariam na comunidade.

Também foram realizadas conversas informais com os pais, responsáveis e alunos da escola da Comunidade do Martins, para obter o conhecimento da realidade dos martinenses e a relação que estes moradores têm com a escola, bem como informações com o propósito de elaborar perguntas para as entrevistas, que seriam realizadas a partir de agosto de 2022.

Com essas informações em mãos, efetivamente no mês de agosto de 2022 deu-se início ao desenvolvimento das entrevistas com a comunidade, observando-se que o percurso é de apenas 67 km da Sede do Município. Os trabalhos foram realizados no período da manhã e da tarde. No primeiro dia, foram entrevistados cinco moradores, pais dos alunos da Comunidade do Martins. Nesse primeiro momento, houve

questionamentos aos martinenses quanto às suas observações em relação à comunidade em que residem, além de seu entendimento sobre a escola, se contribui em suas vidas diárias, qual a crença quanto ao aspecto escolar e a possibilidade de voltarem a estudar.

Neste ínterim, foi agendada uma entrevista com o líder da comunidade, o qual foi localizado por meio da secretaria escolar da Escola, que nos orientou sobre como chegar até a sua residência. Porém, como é costume dos homens dessa comunidade saírem pela manhã para seus afazeres nas roças, como a verificação da mandioca, colocá-la de molho, além da capinagem, encontramos poucos moradores pela manhã.

No mesmo mês de agosto de 2022, demos início às entrevistas semiestruturadas com a população, com o intuito de indagarmos sobre a relação entre a comunidade escola, entre outras, tendo como preocupação a observação de:

- Estruturar perguntas mais diretas sobre o tema a ser pesquisado;
- Formular questões mais abertas levando o entrevistado à reflexão;
- Considerar uma multiplicidade de questões em relação à situação vivida pelos sujeitos no contexto cultural, educacional e de labor da Comunidade do Martins.

Oportunamente, foram incluídos para entrevista 15 sujeitos que residem na comunidade do Martins – 6 alunos que estudam na escola, no ensino fundamental anos iniciais; 7 moradores que vivem há mais de 10 anos na comunidade do Martins; o líder da comunidade; 1 adolescente que vive na comunidade e, em conversa informal, professores que atuam na escola municipal Cristo Redentor.

Quanto aos discentes, para fortalecer a pesquisa, houve conversas informais realizadas em suas casas e no alojamento da escola. A professora Nelma Silva se apresentou prestativa, bem como seu pai, Sr. Carlos Silva, dispendo-se a conversar e colocando-se ao nosso dispor para eventuais necessidades. As conversas com os professores sempre aconteceram em ambientes agradáveis, por vezes abertos, nos quais era possível observar outros moradores em suas atividades, e as crianças com suas brincadeiras, sempre primando por um local que se tornasse produtivo em vários aspectos. Dessa forma, isso contribuiu para a aprendizagem de seus costumes, sobre os professores, a vida escolar na comunidade, seus anseios e pretensões para a vida futura.

A entrevista com a professora Elizangela Oliveira também se deu em sua casa, na área de lazer, onde, em meio aos livros e papéis da escola, com um lanche de ingá (uma fruta típica da região) recém apanhada pelo seu filho(a).

Quanto à professora Keila, a entrevista ocorreu no alojamento da escola. Na ocasião, tivemos que aguardar a saída dela do trabalho e, após alguns minutos, adentramos em seu aposento, onde, de forma tranquila e espontânea, estabelecemos uma conversa e sua participação na entrevista.

3) Análise documental

O projeto político pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor foi entregue pessoalmente pela gerente técnica pedagógica da Secretaria para a pesquisadora em junho de 2022, após a efetivação de entrevista semiestruturada com a profissional da SEMED no mesmo mês.

Foram nos repassados documentos, no primeiro semestre de 2022, como a regulamentação da escola e o alvará de funcionamento, disponibilizado pelo MEC; livretos contendo leis de proteção ambiental, decretos que fazem parte desta área e lei para crimes ambientais disponibilizados pelo Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP); primeiros registros oficiais da existência da escola na comunidade nos meados de 1990; leis concernentes ao histórico escola, providenciado pela SEMED de Laranjal do Jari.

Observou-se que o projeto político pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor não vem sendo utilizado pela instituição há mais de três anos e essa problemática vem contribuindo para o desfalque educacional nessa escola. Porém, foi informado pela SEMED que essa situação começará a ser reestruturada a partir do ano de 2023, inserindo a Educação do Campo no contexto da comunidade, adaptando assim o projeto à realidade dos habitantes da região.

4) Estudo dos cadernos dos estudantes e registros fotográficos

Tendo consciência da relevância dos cadernos escolares como produto que vincula a escola e a população da Comunidade do Martins, o estudo desses materiais serviu como artefato na indicação e no fornecimento de contribuições reais dos acontecimentos em sala de aula. Sempre em busca de informações que sinalizassem o vínculo existente, e através de gravuras e textos, foi possível observar 4 cadernos de

alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, materiais utilizados no ano de 2022. As anotações foram realizadas no mês de agosto, atentando-se para investigar a possibilidade dos elementos desenhos, textos e exercícios estarem conexos com a realidade ora procurada.

Diante do fato e para melhor observação, optou-se por fotografar as páginas mostradas pelos alunos, os quais, ansiosos para oferecer seus materiais, pediam para ver o documento registrado. Assim, inocentemente esboçavam sorrisos ao presenciar suas criações. Além de fotografar os cadernos dos estudantes, trabalhamos com imagens fotográficas da comunidade e da escola, compreendendo que elas oferecem pistas sobre um modo de vida. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 189):

[...] as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior, que procura pistas sobre relações e actividades. São tidas como parte da técnica de coleta de dados e para facilitar a condução de um inventário cultural.

Como pesquisadora, passar tempo na comunidade exigiu uma permanência prolongada no campo de investigação. Isso envolveu observação constante, conversas com moradores e alunos. No começo da pesquisa, os diálogos eram difíceis, vagos nos detalhes de suas vidas e escola. Demorou alguns dias para que se formasse um vínculo de confiança entre a pesquisadora e a comunidade, estabelecendo-se, então, conversas regulares.

Considerando essas premissas, neste estudo, um conjunto de técnicas (entrevista, questionário, diário, observação) é usado para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social. Essas técnicas permitem documentar o que ainda não foi documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano, “descrevendo as ações e representações de seus atores sociais, reconstruindo sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados em suas atividades cotidianas” (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Ciente de que há muito a ser aprendido sobre esse grupo, seu comportamento, fala e contexto da vida diária e escolar, esta pesquisa foi um pequeno passo em uma longa trajetória.

Este texto está constituído de quatro capítulos, a saber: no primeiro capítulo, denominado *Território e sujeitos: contradição em Laranjal do Jari*, apresentamos as características históricas, culturais e geográficas do Município de Laranjal do Jari, a sede da qual a Comunidade do Martins faz parte. Ao estudar os territórios, os sujeitos e suas contradições, buscamos apreender o movimento dessa realidade. Em muitos momentos, lançamos mão do recurso visual (fotografias) para salientar dimensões dessa realidade, como ambiental, sociocultural, política e pedagógica. As fotografias revelam aspectos do mundo da vida, em especial do trabalho. Nelas é possível visualizar rostos e corpos que expressam sujeitos trabalhadores, sujeitos históricos, que expressam cultura e diversidade.

No segundo capítulo, intitulado *Sujeitos da Educação do Campo: o universal, o particular e o singular em Laranjal do Jari*, aprofundamos os aspectos metodológicos da pesquisa, considerados essenciais para a compreensão dos temas apresentados. Abordamos a universalidade da Educação do Campo e os sujeitos do campo, da particularidade do sujeito do campo da Amazônia e a singularidade das comunidades ribeirinhas de Laranjal do Jari, sujeitos do campo das águas e das florestas.

No terceiro capítulo, denominado *Populações Tradicionais: a Comunidade do Martins*, iniciamos com um breve resgate histórico da população da região, descrevemos os cenários de vida da população da comunidade de Laranjal do Jari e, na sequência, enfatizamos o cotidiano dos sujeitos da comunidade do Martins, concluindo com elementos de reflexão sobre a comunidade em questão. Também abordamos a prática social dos moradores da Comunidade de Martins. Entramos no mundo dominado pelo trabalho, cultura e educação. Apresentamos e analisamos os eixos teóricos centrais de pesquisa, que expressam as práticas sociais das pessoas da comunidade do Martins.

No quarto capítulo, intitulado *As sementes da esperança na escola da comunidade do Martins*, destacamos a Escola Municipal Cristo Redentor, valorizando as vozes dos seus sujeitos. A ênfase está na percepção dos alunos sobre sua escola.

Retomamos as matrizes pedagógicas de Arroyo, relacionando os aspectos pedagógicos e suas relações com a comunidade. A realidade escolar, suas práticas, a visualização de detalhes dos cadernos das crianças e jovens e a contradição que evidenciamos foi o norte deste capítulo. Ao analisarmos os cadernos e as atividades

cotidianas propostas pelas professoras, com ênfase na prática pedagógica, refletimos sobre os elos entre comunidade e escola. Abordamos, ainda, as possibilidades de trabalho e a importância da escola para os moradores.

Nas Considerações Finais, retomamos as possíveis relações encontradas e as construções teóricas e metodológicas da pesquisa. Avançamos, então, para a explicitação dos elementos constitutivos e o cenário da pesquisa, trazendo, na sequência, a realidade da identidade dos povos e das escolas públicas ribeirinhas.

2 TERRITÓRIO E SUJEITOS: CONTRADIÇÕES EM LARANJAL DO JARI

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar o lugar de pesquisa, bem como relembrar características geográficas e históricas da Região Amazônica, Estado do Amapá e Município de Laranjal do Jari. A obra de Moraes (2011) é fundamental nessa caracterização territorial.

2.1 O CONTEXTO AMAZÔNICO

O Bioma Amazônico ou a Amazônia Legal corresponde a cerca de 60% do território brasileiro, ou 5.217.423 km². O território Amazonense está dividido em Amazônia Ocidental e Oriental. Os estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima integram a Amazônia Ocidental, constituindo uma área de 2,18 milhões de km², equivalente a 42,8% da área da Amazônia Legal brasileira e a 25,6% do território nacional.

A Amazônia Oriental é constituída pelos estados do Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Tocantins e área de cerca de 3 milhões de km². Os 40% restantes da floresta Amazônica se encontram entre as Guianas, Suriname, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia (MORAIS, 2011). A Amazônia abriga distintos ecossistemas, e sua composição é formada pela maior diversidade natural do globo terrestre.

[...] extremamente úmido e com chuvas abundantes, suas matas se dividem em três tipos principais: o igapó, parte da floresta permanentemente inundada, cujo símbolo é a vitória-régia; a várzea, atingida por inundações periódicas e rica em seringueiras, jatobás e palmeiras; e a mata de terra firme, que corresponde às partes mais elevadas, onde as árvores alcançam até 60 metros de altura. O entrelaçamento de suas copas, em algumas regiões, impede quase totalmente a passagem de luz, o que torna seu interior muito úmido, escuro e pouco ventilado. [...] Das 100 mil espécies de plantas existentes em toda a América Latina, 30 mil estão na região. Ali, há mais de 2,5 mil espécies de árvores, além de uma fauna riquíssima. A Amazônia abriga também a maior bacia hidrográfica do mundo, com extensão aproximada de 6 milhões de km². Seu principal rio, o Amazonas, ao desaguar no oceano Atlântico, lança cerca de 175 milhões de litros de água por segundo, o equivalente a 20% da vazão conjunta de todos os rios da Terra (BRASIL, 2001, p. 1).

Seu ecossistema possui floresta abundante em biodiversidade, florestas com altas biomassas, reservas de madeiras férteis de ordem comercial. Sua

diversidade biológica abriga variadas espécies ainda pouco conhecidas, sendo rica em vegetais e animais, e jazidas minerais como ouro, ferro, cobre, níquel, manganês, reservas de ferro e bauxita.

Sua população diversificada, com características sociais, é formada pelos ribeirinhos, índios, brancos, caboclos, afrodescendentes etc., logo, um espaço de pluralismo constituído por homens e mulheres que produzem uma maneira de ocupação nas áreas, mas diversa da floresta.

As expressões Amazônia, Pan-Amazônia, Amazônia Sul-Americana, Região Amazônica ou Grande Amazônia compreendem grandes enfoques de representações espaciais. Em geral, esses termos referem-se à maior selva tropical úmida do planeta, localizada ao norte da América do sul. Esses conceitos têm a dificuldade de que não se podem traduzir facilmente em uma categoria única porque se referem a espaços diferentes cujos limites não necessariamente coincidem. A Amazônia como entidade unificada, só pode existir como uma amálgama de regiões. Dessa forma pode-se afirmar que existem várias Amazônias, as quais conformam uma grande região, onde cada uma tem uma distribuição regional diferente (GUTIÉRREZ; ACOSTA, CARDONA, 2004, p. 21).

Há várias Amazônias: Amazônia dos índios, Amazônia dos negros, Amazônia dos latifundiários, Amazônia do campo, Amazônia dos brancos, Amazônia dos ribeirinhos, Amazônia urbana. Explosão de povos acolhidos vindos de várias culturas migrantes, nativos e imigrantes. Seu espaço anômalo, grupal e individual, ao mesmo tempo que acolhe, é invadido por culturas diferentes.

Dentro do contexto amazônico, com o maior número de florestas preservadas, o estado do Amapá possui 24,2% de sua área protegida e disciplinada pela Lei Complementar 05, de 18 de agosto de 1994, que instituiu o Código de Proteção ao Meio Ambiente do estado do Amapá (MORAIS, 2011). Situado na região Norte do país, tem como limites: Guiana Francesa (N), Suriname (NO), Oceano Atlântico (L) e Pará (SE). Ocupa uma área de 143.453.007 km². A população é de 648.553 habitantes (BRASIL, 2012). Há uma diversidade de ecossistemas caracterizados por florestas de terra firme, das quais 15,6% são consideradas unidades de conservação ambiental, várzeas, cerrados, igapós e manguezais. No estado, há 16 municípios. Sua capital é Macapá, localizada a Sudeste.

É a única capital brasileira que está à margem esquerda do rio Amazonas, sendo cortada pela Linha do Equador. Limita-se ao Norte com o município de Ferreira Gomes, a Leste com o Oceano Atlântico, a Sudeste com o município de Itaubal e a Sudoeste com Santana. Conta com uma população de 344.153 habitantes em uma área de 6.563 km², resultando em uma densidade demográfica de 52,4 hab./km². Sua altitude é de 15 metros em relação ao nível do mar, com latitude 0°. Numa média de 70%, a Região Amazônica é formada por florestas, existindo, aproximadamente, 280 milhões de hectares, totalizando 75% das reservas brasileiras e 30% das reservas mundiais (MORAIS, 2011; GONÇALVES, 2010).

A hidrografia caracteriza-se por rios, igarapés, lagoas e cachoeiras, e seus principais rios são: Amazonas, que passa em frente à cidade de Macapá, um dos maiores rios pesqueiros do mundo; o Araguari, que desemboca no Rio Amazonas, onde há a maior concentração de cachoeiras do estado. Seu relevo é pouco acidentado, em geral abaixo dos 300 metros.

Nesta pesquisa, os conceitos de território, relações sociais, sujeitos, correlação de forças, cultura e educação foram fundamentais para a compreensão da realidade estudada. O território expressa as formas de apropriação social do espaço. Assim, diversos autores, dentre eles Haesbaert (2004), Fernandes (2005), Gonsalves (2003) e Gomes e Calado (2022) analisaram teoricamente a categoria território, e suas reflexões serão discutidas ao longo do capítulo. As territorialidades expressam as qualidades inerentes aos territórios e podem ser ativadas ou desativadas na criação de territórios sobre um substrato territorial anterior. Quem controla as pessoas e os recursos de um território controla esse território.

A categoria *território* foi compreendida com base nos estudos de Haesbaert (2004), que parte das reflexões acerca do material e simbólico e avança para além dos fragmentos, buscando a totalidade. Também abordamos a categoria *sujeitos*, em específico os sujeitos do campo. Sobre território, para Haesbaert (2004, p.1):

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra,

ou no ‘territorium’ são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’.

Segundo o autor, o território prediz extensão, espaço que espira dominação da terra principalmente para os sujeitos que não tem privilégio

[...] assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional poder político. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. (HAESBAERT, 2004, p.1).

Para Gonçalves (2003), identificar o território conhecido ou de conhecimento (epistêmico) se reinventa e cria formas de significar o estar no-mundo, grafando a terra e criando territorialidades. Por isso, é interessante notar que, como no espaço-tempo vivo, os territórios costumam ser diferentes. Diversos e complexos, podemos afirmar que o território imerso em relações de dominação e/ou apropriação entre a sociedade e o espaço desdobra-se num *continuum* que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional a mais subjetiva e/ou cultural-simbólica.

Haesbaert (2004) enfatiza que as relações sociais são o ponto crucial enquanto relações de poder, que se configuram desde o anti-poder da violência até as formas mais sutis do poder simbólico. Além do destaque aos conflitos, ressaltamos as “dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes”, como escreve Fernandes (2005, p. 5):

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de **diferentes relações sociais**. Entretanto, é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. (FERNANDES, 2005, p.5, grifos nossos)

Podemos observar que os territórios são constituídos por sujeitos que os constroem, formados por grupos de instituição como a Igreja, indivíduos, o Estado, empresas, grupos sociais. As dimensões de poder variam de acordo com a sociedade ou cultura, mantendo controle social por grupos e, às vezes, com o próprio indivíduo. Nesse

contexto, as dimensões políticas estão inseridas, entrelaçadas na economia e cultura, interligadas no fazer do dia a dia com a terra, sua forma de organização no espaço e sua importância no lugar onde vive.

Haesbaert (2004) ressalta que há diferentes combinações que funcionam de acordo com o modelo de sociedade,

Portanto, todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar 'funções' quanto para produzir 'significados'. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo ('lar' para o nosso repouso), seja como fonte de 'recursos naturais' – 'matérias-primas' que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (como é o caso do petróleo no atual modelo energético capitalista). (HAESBAERT, 2004, p.3)

Essas combinações expressam os modos de vida do sujeito, pautados na relação sociedade e ambiente, tanto para sua sobrevivência ou para atender as necessidades externas. Haesbaert (2004) ratifica essa ideia e contribui dizendo que o território passa a ser um espaço que atua conjuntamente a todas as esferas sociais, políticas e econômicas, públicas e privadas, sendo fonte de recursos e avanços possíveis com bases tecnológicas embutidas e realizadas pelos grupos sociais, cuja territorialidade é marcada pela ligação com a terra – no sentido físico do termo – em que ocorre a apropriação dos bens encontrados no ambiente.

Gomes e Calado (2022) enfatizam que os povos tradicionais compreendem seus territórios como um grande patrimônio ecológico e cultural:

Os povos e comunidades do campo, das águas e das florestas do Beira Amazonas, compreendem seus territórios como um grande patrimônio, ecológico e cultural, que incidem na reprodução da existência das infinitas formas de vida que ela abriga; na convivialidade entre os povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais que nela habitam; com suas vivências que combinam elementos e características de diferentes modos de existir, construídos em contextos socioculturais variados, e com seus processos educativos e de territorialização afirmativos de seu pertencimento aos seus territórios [...] (GOMES; CALADO, 2022, p.58)

Para entender esse pertencimento, apresentamos neste capítulo as características do município de Laranjal do Jari, ressaltando os principais aspectos geográficos, históricos e econômicos e a educação. Problematicamos as disputas que marcaram e

marcam as relações nas comunidades ribeirinhas do Amapá, indagando a diversidade sociocultural dos sujeitos, bem como a invisibilidade das comunidades do campo do Município de Laranjal do Jari.

Ainda, ressaltamos as formas de desenvolvimento constituídas no campo que agregam no processo da sustentabilidade. Para maior compreensão do contexto em que foi realizada a pesquisa, apresentamos, a seguir, a caracterização do município de Laranjal do Jari.

2.2 TERRITÓRIO E SUJEITOS: CATEGORIA E CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

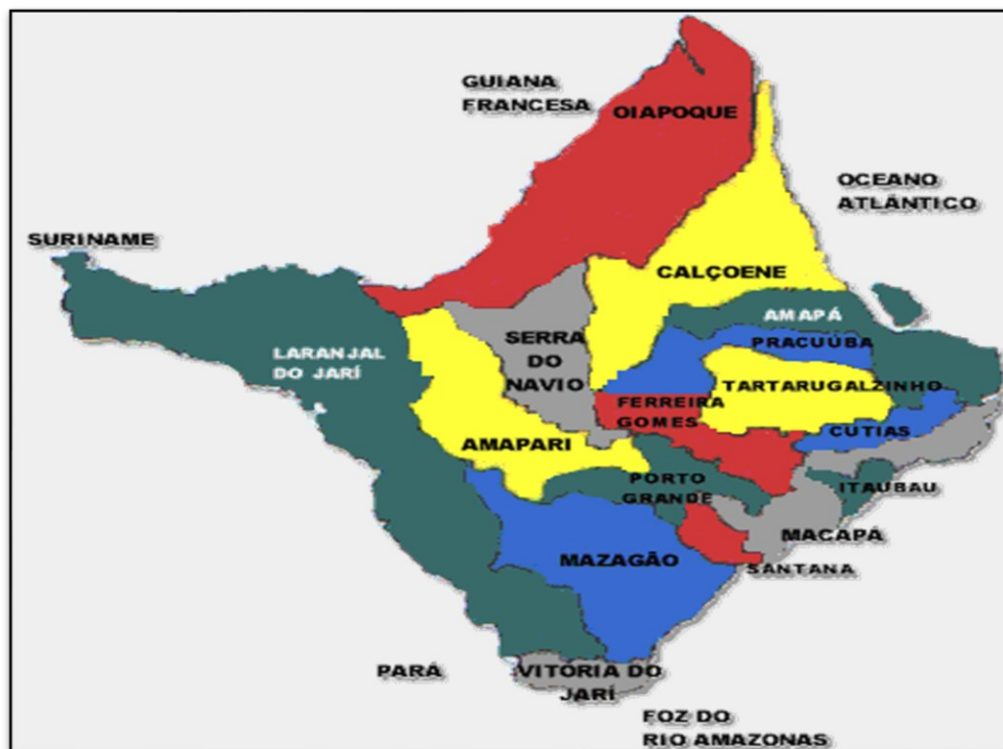
Conforme a Figura 1, o município de Laranjal do Jari, *lócus* de investigação, tem características ribeirinhas. Está localizado na região sudoeste do estado do Amapá, à margem esquerda do rio Jari, fazendo limites com os municípios de Vitória do Jari a sul, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, e Oiapoque a leste; Almeirim sul e oeste e os países Suriname a noroeste e Guiana Francesa ao norte (IBGE, 2021).

Figura 1 – Sobre Palafitas nasce o Beiradão (Hoje Laranjal do Jari)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Figura 2 – Estado do Amapá - Destaque ao Município de Laranjal do Jari – AP



Fonte: Paiva (2009, p. 17)

O município de Laranjal do Jari, um dos 16 municípios que compõem o estado do Amapá, ocupa uma área de 30.782.998 km², sendo a área urbana 9.633 km², representada na Figura 2.

A área rural é comparativamente preponderante, com 21.149.998 km², o que corresponde a mais de três vezes a área urbana (IBGE, 2021). Quanto à hidrografia, é drenado pelo rio Jari e afluentes à margem esquerda e o Rio Cajari à margem direita (MORAIS, 2011, p.135). A seguir, a Figura 2 ilustra o município.

Figura 3 – Identidade ribeirinha do Município



Fonte: Seleção da autora, 2021

O município ocupa uma área de grandes territorialidades cerca de 31 mil km², mas apenas 32 km² foram destinados à cidade sede. A Figura 3 representa a orla de Laranjal do Jari, banhada pelo Rio Jari, e as casas ao longo da margem são constituídas de palafitas, onde os moradores tráfego por pontes e estradas.

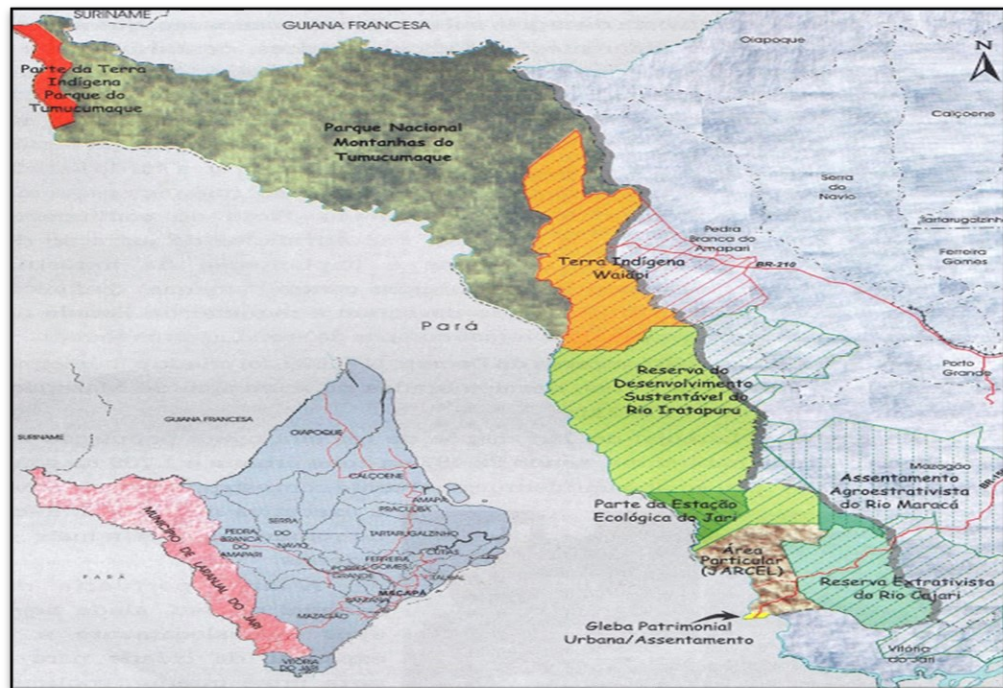
Figura 4 – Acesso aos moradores laranjalense, pontes de madeiras que residem nas palafitas



Fonte: Seleção da autora, 2022

Sua divisão territorial inclui Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque (RABELO, 2004), Terra Indígena Waiãpi, Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru, Estação Ecológica da Jari (Figura 5). Também fazem parte de seu território a Reserva Extrativista do Rio Cajari, a Propriedade da Jari Celulose (JARCEL).

Figura 5 – Divisão Territorialidade do Município de Laranjal do Jari



Fonte: AMAPÁ (2022)

Apresentamos outras facetas do território de Laranjal do Jari, na Figura 6, com destaque para a grande extensão ribeirinha que constitui o município, formado pela parte baixa, composta por pontes e palafitas.

Os sujeitos vivem em contato permanente com o rio. Em meados de março, ocorrem as cheias, causando transtornos para os moradores que buscam refúgio na parte alta.

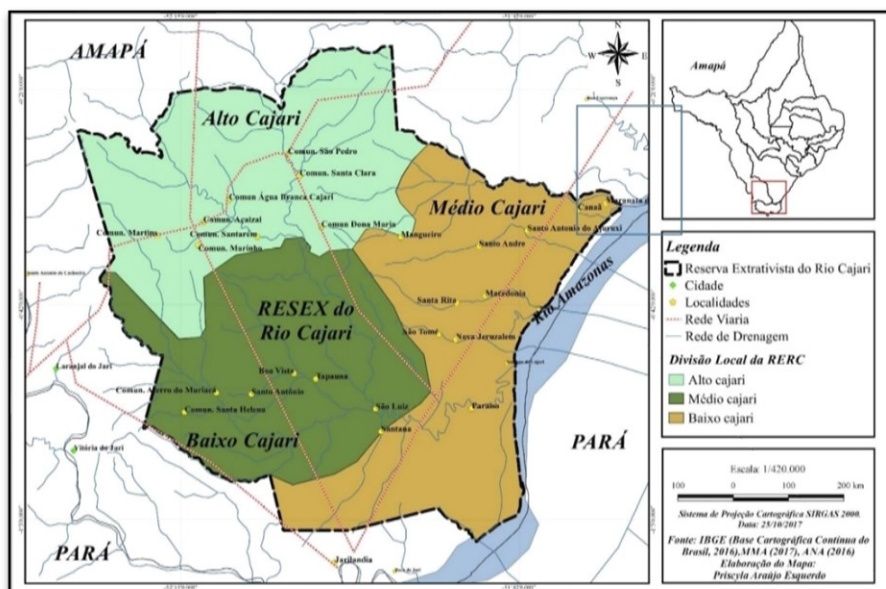
Figura 6 – Imagem de Laranjal do Jari: Território ribeirinho e dos povos das florestas



Fonte: Seleção da autora, 2022

A Figura 7 representa a reserva extrativista ou RESEX do Rio Jari. Tem seu território composto em Alto Cajari, Médio Cajari e Baixo Cajari. Laranjal do Jari pertence à área do Baixo Cajari e o acesso ocorre pela BR156, ao passo que as comunidades localizadas no médio e baixo, pelos ramais abertos no interior da floresta, campos cerrados ou pelos rios, que têm ramificações com os igarapés e no alto pela BR156.

Figura 7 – Localização de Laranjal do Jari na Reserva Extrativista do Rio Cajari – Baixo Cajari



Fonte: SEMA, 2019.

Além dessa característica, em suas terras ocorre mais intensamente o extrativismo, com prioridade da castanha e das madeiras, sendo o extrativismo da castanha primordial para a economia do município, está situado na Reserva Extrativista do Rio Cajari no Baixo Cajari.

A castanheira é uma espécie [...] que se beneficia de clareiras abertas na floresta para seu crescimento (MORI; PRANCE, 1990). A presença de grandes e densos castanhais associados aos sítios arqueológicos é um padrão constante ao longo de toda a calha amazônica, e vem sendo apontada por diversos pesquisadores como um dos principais indicativos da presença humana no passado (BALÉE, 2008; SHEPARD; RAMIREZ, 2012; CASSINO *et al.*, 2019 *apud* SBPC, 2021, p.20)

Se, por um lado, a extração e comercialização da castanha gera renda, por outro traz os problemas ambientais e preocupação para a população. Entretanto:

[...] a abertura de espaços destinados aos roçados abre espaço também para o desenvolvimento de sementes de castanha, provavelmente carregadas e enterradas por um de seus dispersores, as cutias (*Dasyprocta leporina*), atraídas às áreas de cultivo em função da disponibilidade de alimentos, e que seriam, posteriormente, atraídas pela presença do castanhal, que passa então a ser utilizado como área de caça pelos povos indígenas. O conhecimento desses ciclos de sucessão entre roças, capoeiras e castanhais é difundido entre diversos grupos contemporâneos, como os Wajãpi (AP), que reconhecem os castanhais como os roçados das cutias [...] e realizam atividades periódicas de manejo e da área, em uma espécie de ‘gestão compartilhada’. (SBPC, 2021, p.20-21).

Na economia, Laranjal do Jari conta com a Cooperativa Mista dos Produtores e Extrativistas do Iratapuru (COMARU) (produção de óleo da castanha para a indústria de cosméticos). Fundada em 27 de novembro de 1992, está localizada ao sul do estado do Amapá, na RDS do Iratapuru. Com uma área de atuação de 806 hectares, a Reserva foi criada em 11 de dezembro de 1997, sob a Lei Estadual nº 0392.

Em Laranjal do Jari, existe a Cooperativa Mista Extrativista Vegetal dos Agricultores do Laranjal do Jari (COMAJA), para produção de castanha descascada e embalada a vácuo e produção de óleo. A terceira, na RESEX Cajari, é a Cooperativa Mista dos Extrativistas do Alto Cajari (COOPERALCA), com produção de castanha desidratada com casca (FILOCREÃO, 2007).

Atualmente, abastece os mercados internos e nacionais com a fabricação de biscoito de castanha, óleo de castanha da Amazônia, resina de breu branco, farinha da castanha, tendo a Natura cosméticos S.A um dos maiores clientes.

A Cooperativa Mista dos Produtores e Extrativistas do Rio Iratapuru, instituição que procura agregar os produtores e sujeitos extrativistas das florestas amazônicas da região do Jari. É uma alternativa para que os sujeitos do campo se fortaleçam através da organização coletiva.

Neste sentido, Gomes e Calado (2020) ressaltam que a diversidade de seres vivos, ecossistemas, povos e culturas é uma das principais características Amazônicas. Tantas formas de existir, resistir e reexistir tornam este espaço rico de exemplos positivos na relação Sociedade-Ambiente.

Em meio à riqueza e diversidade sociocultural, há exclusão e esquecimento de grupos sociais (ex., ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, extrativistas, entre outros), devido à histórica ausência do Estado. Os povos resistem e criam estratégias de auto-organização. É uma contradição do modo de produção capitalista: riqueza x pobreza e capital x trabalho.

A Figura 8 ilustra aspectos da atividade econômica do município, com destaque para coleta da castanha. É uma amostra dos sujeitos do campo em seu trabalho, no interior da reserva extrativista do rio Iratapuru, onde está constituída a Comunidade do Iratapuru, onde os extrativistas trabalham na coleta da castanha, quebrando o ouriço para a retirada das amêndoas ou castanha; o paneiro feito de cipó onde depositado o produto, levado para o barracão e ensacado, conduzido para o processo de industrialização na fábrica de castanha da comunidade.

Figura 8 – Os sujeitos do campo em seu trabalho cotidiano



Fonte: COMARU, 2021.

Diante desta realidade, os extrativistas do Rio Iratapuru consideram-se castanheiros, fazem parte dos povos das florestas Amazônica, conforme a fala de um sujeito ribeirinho, seu Agripino: *“Eu nasci dentro do mato, então minha mãe carregava dentro do panelo, a quebrar castanha, colher castanha comecei com 12 anos.”*

Trata-se de uma tarefa intensa, pois os castanheiros, em suas canoas, rabetas (pequena embarcação com motor), embarcam com suas famílias, enfrentam cachoeiras, mata densa e corredeiras rumo aos castanhais. Adentram na floresta em busca da coleta da castanha, uma jornada que perdura três meses e que até hoje só é possível em virtude da preservação da cultura ancestral e integração de saberes tradicionais, como mostra a Figura 9. O patriarca mantém os conhecimentos de sobrevivência da floresta e rios, que são passados de geração a geração, como forma de saberes culturais, mantendo a permanência dos povos tradicionais no interior da reserva.

Figura 9 – Sujeito da floresta, fundamental para preservação da cultura



Fonte: COMARU, 2021.

A castanha do Brasil, principal produto não madeireiro da Amazônia, nasce nas gigantescas árvores castanheiras e traz sustento aos sujeitos do campo na Amazônia, com sua importância econômica, social e ambiental, constituindo uma estratégica cadeia da socio-biodiversidade. A castanha é fonte de energia nutricional e de subsistência econômica de inúmeras famílias do norte brasileiro. É o trabalho na coleta a maior atividade extrativista da região que investigamos.

A Figura 10 representa os diversos modos de proceder o carregamento da castanha. O trabalho é árduo no castanhal, com uma machadinha, corta-se o ouriço e retira-se a castanha, motivo pelo qual é executado pelos homens adultos, transportado via fluvial, em canoas, rabetas, e via terrestre, em motos, caminhões, burros e tratores, que dependendo da condição de trafegabilidade dos ramais atolam, exceto a BR 156, que se apresenta precária durante o inverno.

Figura 10 – Sujeito do campo: os trabalhadores da Amazônia na coleta da castanha



Fonte: COMARU, 2021.

Preservar o território, movimentar a economia com os recursos naturais da Floresta Amazônica contribui para a manutenção de um modo de vida. A COMARU foi fundada em 1992¹², com o objetivo de reunir a produção de todos os castanheiros para possibilitar a negociação de melhores preços e valorização da castanha.

Para aperfeiçoar a cadeia produtiva da castanha do Brasil, a Figura 11 mostra a comunidade economicamente ativa que está construindo uma indústria comunitária na Amazônia, socialmente justa e ambientalmente correta. Entretanto, o trabalho também tem marcas de exploração. Há os sujeitos extrativistas, que se encarregam do trabalho

¹² Mais informações sobre a Cooperativa encontram-se disponíveis em: <https://www.cooperativacomaru.com/>

pesado e perigoso de coleta, ou seja, do beneficiamento que inicia no castanhal; e os intermediários, que compram os produtos. A cooperativa, pelo menos oficialmente, tem o objetivo de auxiliar o extrativista, mas ainda sem força e clareza sobre o mercado, e acaba por não impedir a exploração dos sujeitos do campo. Tal constatação ressalta uma das contradições entre trabalho e capital, que atinge diretamente os sujeitos extrativistas desta pesquisa.

Figura 11 – Vista área da Construção da Indústria de beneficiamento da castanha



Fonte: CUMARU, 2021.

Consideramos, portanto, os castanheiros como sujeitos que lutam contra a chama das queimadas, do desmatamento, contra o garimpo, contra o corte ilegal de madeira. Com a meta de manter a floresta em pé, são povos tradicionais que resistem, pela preservação da Amazônia. Neste contexto, a presença da floresta, além de necessária, é imprescindível para a preservação da biodiversidade da Amazônia, que ainda resiste. E neste movimento de resistência, destacamos o trabalho dos sujeitos do campo, no extrativismo e na industrialização da castanha.

No entanto, Gomes e Calado (2020) enfatizam que existem muitos desafios que esses grupos sociais enfrentam, mas seu olhar de coexistência com o território é nítido. Cuidado e pertencimento dirigem um novo modelo microeconômico, onde a noção de

dependência do outro é tão forte que ultrapassa as necessidades individuais. O indivíduo sozinho, isolado na beira de um rio, não teria condições de construir uma escola para seus filhos(as), mas ao cuidar dos seus vizinhos, a força de trabalho cresce, e, assim como Alice em seu mundo maravilhoso, torna o impossível, possível. Aqui, o neoliberalismo que exclui e torna os mais vulneráveis invisíveis se comporta como um agente opressor, que os leva a se reinventarem para existirem, reexistindo e resistindo.

Além do trabalho com a castanha, a economia é gerada pelo setor primário, por meio da criação dos gados bovinos e bubalino, em maior proporção; a extração mineral no setor secundário, com a extração e fabricação de palmitos de açaí (flórída). Entretanto, como já apontado, sobressai a extração de castanha-do-Brasil, voltada à fabricação de óleo comestível, que é exportada para a Europa e França, além de algumas padarias e movelarias.

Figura 12 – O comércio e os sujeitos que movimentam a economia



Fonte: Seleção da autora, 2021

No setor terciário, o comércio é, sem dúvida, fator importantíssimo para o desenvolvimento da região, além de vários bares, boates e alguns hotéis e cooperativas

de reciclagens de lixo. Mas é o pagamento dos funcionários públicos que mais estimula a economia do Município (MORAIS, 2011, p.135).

Voltando às características agrícolas, acerca do cultivo do abacaxi, melancia, laranja, pupunha, cupuaçu como subsistência, produtos que mantêm agricultura familiar e destinada ao comércio do município, e a mandioca, matéria-prima da farinha, muito apreciada na Região Amazônica, destacamos que:

Embora a mandioca se reproduza através de sementes, a reprodução vegetativa ou clonagem foi desenvolvida pelos povos indígenas para que modificações vantajosas percebidas em alguns indivíduos (como a presença de raízes maiores ou com características mais adequadas a algum tipo de processamento desejado) pudessem se tornar perenes. Tal prática compõe sistemas de troca de estacas e variedades regionais entre aldeias até hoje, como pode ser observado nos sistemas agrícolas tradicionais no Rio Negro (EMPERAIRE; PERONI, 2007) e **Amapá** (OLIVEIRA, 2019). [...] Tais práticas formam a base de sistemas agroflorestais prevalentes até hoje. (CUNHA; MAGALHÃES; ADAMS, 2021, grifo nosso)

É notório que, devido aos conflitos de interesses, principalmente em relação à posse da terra, as disputas entre camponeses e capitalistas são acirradas. Essa disputa é subsidiada por duas distintas lógicas de ter a terra como posse, pois o camponês tem a terra como sua à medida que faz produzir, ou seja, seu trabalho é que garante o direito de posse; já no caso dos capitalistas, não existe a necessidade de produção para que lhes seja garantido o direito de posse, uma vez que tem a terra como mercadoria, sendo assim, mais uma forma especulativa do que produtiva do capital.

Neste contexto, o sujeito ribeirinho entrelaçado com bioma amazônico, riquezas ambientais formadas pela cultura própria, dos campos, florestas, rios, igarapés, faunas e floras, contribuindo para sua sobrevivência, sua forma de vida rica, costumes e saberes que traduzem uma vida singular. Constituído pelos elementos que caracterizam habitantes da Amazônia, sua fé, produção, lutas, trabalho, alegrias e respeito pela mãe natureza, Gonçalves (2012, p.154) afirma:

O Caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de imigrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta.

De acordo com Santos (2014), há um conflito que resulta em atrocidade, acompanhada de um discurso em nome do desenvolvimento nacional ou regional, o qual tem subjugado a Amazônia Brasileira, com seus recursos naturais e sua população, aos interesses das grandes empresas capitalistas, cabendo ao governo brasileiro desenvolver políticas para a região que coadunem desenvolvimento com sustentabilidade, que possam frear a ganância feroz das grandes empresas nacionais e internacionais. Estas, ao saquearem os recursos naturais da Amazônia, deixam um rastro de problemas sociais de toda espécie para os moradores da região.

Essas disputas favorecem subsídios financeiros aos capitalistas, induzindo os camponeses a assumirem o papel de trabalhadores para o capital. Ademais, os capitalistas sempre foram incentivados pelo Estado a estarem na Amazônia:

Os pesados subsídios e incentivos fiscais concedidos pelo Estado às grandes empresas abriram o campo ao investimento capitalista, protegeram e reafirmaram a renda da terra e a especulação imobiliária, incluíram a grande propriedade fundiária num projeto de desenvolvimento capitalista. que tenta organizar, contraditoriamente, uma sociedade moderna sobre uma economia rentista e exportadora (MARTINS, 1989, p. 85).

No contexto específico que investigamos, destacamos a influência nefasta do Projeto Jari e o que consta no texto do Projeto de Lei 659 de 1995¹³, encaminhado à Câmara de Deputados do Amapá, que assim se refere ao município:

[...] o município de Laranjal do Jari foi o filho enjeitado que o projeto Jari gerou, mas não cuidou. Lá, segundo o IBGE, temos a maior favela do Brasil em padrões de concentração de pobreza e palafitas. Para agravar ainda mais a situação dessa cidade de mais de 30 mil habitantes, sua área urbana é fruto de uma doação de parte da propriedade de Projeto Jari. A única área rural existente para o seu desenvolvimento agrícola se transformou numa Reserva Extrativista do Rio Cajari. Como podemos notar, o Município de Laranjal do Jari, embora faça fronteira com a Guiana Francesa e Suriname tem poucas chances de se desenvolver através do setor primário. A implantação de uma Área de Livre Comércio será um fator de extremo progresso, uma vez que no lado do Estado do Pará, o Complexo Jari produz mais de US\$ 200.000.000,00 (duzentos milhões de dólares) de bens primários (caulim, bauxita refratária e celulose) por ano, enquanto o Amapá ficou com o ônus de administrar o lado favelado e pobre. (AMAPÁ, 1995, p. 6)

¹³ O projeto de Lei não prosperou no legislativo. O documento é aqui citado como fonte histórica. O Município somente foi criado em 1987.

O texto do Projeto de Lei¹⁴ revela mais um elemento do conflito no município. Nesse contexto, Laranjal do Jari, bem como toda Amazônia, passa a ser palco não apenas de disputa entre camponeses e capitalistas, mas um território de confronto entre capitalistas, isso por perceberem o momento natureza/mercadoria, onde a terra tem especificidades frente às demais mercadorias. Laranjal do Jari somente teve sua normatização em 1987, quando foi criado o Município, através da Lei no 7.639 de 17 de dezembro de 1987, desmembrado do Município de Mazagão.

Moreira (1995, p. 48) destaca que a terra tem sua especificidade devido à flexibilidade no uso. Ainda que seu valor de troca não esteja associado a um só produto, como ocorre em geral com o estoque de capital produtivo, nesse sentido o autor destaca:

Um estoque de terras, apesar da rigidez de localização, apresenta, no entanto, uma possibilidade de uso bastante flexível que pode incorporar vários valores de uso. A flexibilidade na utilização das terras envolve, não só uma flexibilidade na produção de diversas mercadorias agropecuárias, mas, também, uma flexibilidade de utilização não propriamente agrícola: usos urbanos, mineração, energia elétrica, lazer, turismo e, futuramente, está sendo considerada a fonte de biodiversidade; seja o que isto venha a significar. (MOREIRA, 2007, p. 48-49).

A transformação da terra em mercadoria feita pelo capital é sem dúvidas uma das mais perversas mazelas do capitalismo.

Isso porque, quando a terra deixa de ter seu valor social e passa ter valor como mercadoria, a desestruturação social é algo marcante, ocorrendo a expropriação de inúmeras famílias que até são expulsas da terra, assim como não é dado acesso a quem nela poderia plantar, produzir, tirar da terra seu sustento, seja pelo extrativismo ou pela agricultura. Segundo Oliveira (2003, p.489):

[...] o que se vê nas últimas décadas deste século XX é a formação, na Amazônia brasileira dos maiores latifúndios que a história da humanidade já

¹⁴ Apesar do projeto não ter sido aprovado, ele gerou diversas situações, o maior beiradão surgido ao redor do Projeto Jari se desenvolveu a contragosto da empresa, enfrentando o desdém do poder público. O Beiradão se tornou um grave problema social para a empresa Jari e tratado, inicialmente, com descaso pela administração do município de Mazagão, do qual seu território fazia parte. Enquanto isso, a população sofria com a ausência do poder público, sem saneamento básico, saúde, educação, segurança pública etc. Havia controvérsias entre a empresa e o governo do território federal do Amapá para definir quem assumiria a responsabilidade de cuidar da localidade. A Jari tentou extinguir o povoado, já que o Beiradão representava um imenso contraste diante de Monte Dourado. Este contraste começou a chamar a atenção da imprensa, atraindo ferrenhas críticas ao Projeto Jari, mas a vila continuava crescendo e elites políticas e econômicas foram se formando e lutando, especialmente junto ao município de Mazagão, governo do território federal do Amapá e empresa Jari Celulose S/A, por melhores condições de vida. (NASCIMENTO, 2020, p.242-243)

registrou em todos os tempos [...] o que essa realidade revela é o caráter rentista presente no capitalismo que se desenvolve no Brasil.

Nesse contexto, a luta pela terra é presente, pois, ainda segundo Oliveira (2003, p. 484):

Uma das características do campesinato brasileiro, já salientou há muito tempo José de Souza Martins, é que ele é um campesinato que quer a terra e luta para entrar nela [...] trata-se pois de um campesinato que não esgotou sua possibilidade histórica de formação e criação.

Sobre essa situação econômica segundo Hébette (1991, p.7-8):

O grande capital penetrou nas áreas indígenas, cortou as reservas, lavrou o subsolo, alagou aldeias; a cultura tradicional dos índios foi ferida, a sua liberdade ancestral ameaçada. O latifúndio engole as roças, mas o camponês resiste à expulsão, recusa a proletarização, luta contra o cativo e defende sua autonomia.

Ressaltamos, portanto, a contradição que se configura neste contexto, dado que a invasão e avanço do latifúndio gerou consequências para o ambiente e para os sujeitos do campo. Sendo *sujeitos* outra categoria que adotamos para entendimento da realidade, passamos a tratá-la com mais detalhamento.

São sujeitos da Educação do Campo: pequenos e médios proprietários, sem-terra, **ribeirinhos**, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragens ou fundo de pasto, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, pescadores artesanais, agricultores familiares, caboclos e outros que produzem suas condições de existência, através do trabalho no e do campo (RIBEIRO, 2012, p. 126, grifo nosso).

Analisando os dados da população que refletem sobre os sujeitos, em específico de Laranjal do Jari, o IBGE estimou para 2020 uma população de 51.362 habitantes. Registramos que o último Censo, de 2010, constatou a população de 39.942 habitantes, ou seja, em aproximadamente um crescimento estimado de 20% da população, aproximadamente 11.420 da população. A densidade demográfica é de 1,29 hab./km². O município apresenta:

10.6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 77.8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 4.4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 12 de 16, 3 de 16 e 5 de 16, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 4305 de 5570, 2576 de 5570 e 3602 de 5570, respectivamente. (IBGE, Território e Ambiente, 2021)

Trata-se da realidade de vida das populações referente às condições sanitárias, especificamente quanto ao destino dos dejetos humanos e a água consumida. No primeiro caso, 100% da população tem como destino de seus dejetos a fossa negra ou a condição de céu aberto; a água consumida, por sua vez, é outra realidade bastante precária pois, na sua grande maioria, é utilizada diretamente do Feijão Natural com Predomínio de Solos Arenosos Rio Igarapé, sem nenhum tratamento.

Quanto à água consumida de poços amazonas e artesianos – sendo 12,5% dos domicílios do setor Igarapé Branco/Bacia Branca e 60% dos da BR-156 (trecho sede do município de Laranjal do Jari/entrada do ramal do Tira Couro), registramos que somente os primeiros (12,5%) utilizam tratamento com hipoclorito (IBGE, 2021, p. 59-60). A água é, portanto, um fator de risco para a saúde pública, pois, embora seja considerada um direito universal, não é distribuída de forma tratada à população.

A essa constatação vinculamos a incidência de doenças como verminose, diarreias e outras, que acometem principalmente as crianças. Segundo o IBGE (2021),

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 23.2 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1.7 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 11 de 16 e 3 de 16, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 3173 de 5570 e 1738 de 5570, respectivamente. A taxa de mortalidade infantil em 2017 foi de 9,84 óbitos por mil nascidos vivos.

Ainda sobre o acometimento de diarreia, em 2016, o IBGE registrou o índice de 1,7 internações por essa causa, a cada mil habitantes. Índice também alto se comparado a outros municípios. Dados também do IBGE apontam que a densidade demográfica é de 1,29 hab./km², densidade pequena se comparada¹⁵ a outros municípios brasileiros.

¹⁵ Em termos comparativos, a densidade demográfica de Curitiba, por exemplo, foi registrada em 4.027 hab/km².

Quanto ao trabalho e rendimentos, segundo o IBGE (2021): “Em 2018, o salário médio mensal era de 2.2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5.6%”.

Dados educacionais registram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, em 2017, com o índice de 4,3. Nos anos finais, também na rede pública em 2017, o IDEB registrado foi de 3,3. Estes índices são, comparativamente, menores que de diversos municípios brasileiros.

Sujeitos vindos de várias regiões do país em busca de trabalhos de riquezas, uma vida estável e confortável, chegaram atraídos pela grandeza do Projeto Jari. Com esse sonho, é povoado o sul do estado do Amapá. Um povo que resiste a muitos percalços e insiste em povoar a região. Na margem esquerda do Rio Jari, nasce o Beiradão, sobre ponte de madeira e casas feitas de palafitas, sem nenhuma estrutura básica, apenas a força do povo em uma grande favela ao céu aberto. As pessoas, sem esgoto seus dejetos eram despejados diretamente no rio, onde consumiam água ou iam de canoa até Monte Dourado buscar água na bomba (onde há uma torneira que disponibiliza água aos moradores do Beiradão).

Os moradores de condições mais avantajadas iam na catraia ou compravam água dos moradores que, em suas canoas, iam até a bomba encher seus reservatórios, e assim movimentavam esse comércio. Destacamos essas condições diferenciadas para relatar aspectos da realidade ribeirinha do Laranjal do Jari, que não é diferente do que ocorre no restante do estado do Amapá, bem como nos demais estados amazônicos. Neste território, as ligações entre as casas dos moradores ocorriam através das pontes de madeiras que, construídas pelos próprios. Sem água potável ou energia, à base de luz do lampião, lamparina, vela, essa era a vida dos sujeitos do Beiradão.

Havia uma vida bem rígida no trabalho na empresa Jari. Dali se tirava parte de seu sustento e do Rio Jari, e a riqueza vinha com a pesca de anzol, tarrafã e malhadeira e contribuía com os alimentos usados nas refeições. A canoa era seu instrumento de transporte, usada para atravessar o rio pela manhã ou tarde, ou para pescar seu alimento. Quando não se conseguia pescar de linha seu alimento, direcionava as compras para o mercado da Jari ou para os grandes regatões, onde se comprava o alimento. Como

exemplo, o enorme regatão Chico Beira Rio, que reunia toda variedade de gêneros alimentícios; o Mercado Metralhadora, regatão do Luís Barreto e várias lojas que cresciam e formavam o comércio que atendia às necessidades do sujeito beiradalense.

Contudo, foi um povo forjado nas margens do Rio Jari, onde suas águas inundavam a região e sobre as palafitas faziam assoalhos para poder permanecer nas casas. Quando não havia condições, eram retirados para Monte Dourado, no entanto, assim que as águas baixavam, retornavam para suas casas e a vida continuava às margens do Rio Jari. Lá é onde há uma ligação plena de força, interesse e riqueza. Esses sujeitos resistem à água e ao fogo. Também resistem, cotidianamente, à falta de condições básicas para sua sobrevivência.

Em 1994, o Beiradão foi impactado por uma grande enchente, conforme a Figura 13, que representa a parte baixa do município, onde vive a maioria das famílias que residem no município de Laranjal do Jari, o que resultou na retirada delas para Monte Dourado. Assim, tiveram que recuar em frente ao Rio Jari, que, com suas altas águas potentes, entrou nas casas desses sujeitos e as inundaram. Assim, tanto ruas como casas foram a pique, chegando até o telhado. Muitas não resistiram e desabaram, mas os sujeitos resistiram e retornaram para seu território.

Ali, bravamente, começaram maratonas de consertos, lavagens, pinturas, a fim de colocarem suas casas “de pé” novamente. As famílias e a comunidade se uniram para que a tragédia ficasse para trás. Como todo valente sujeito ribeirinho, a reconstrução aconteceu. Mas, em 2008, ocorreu um dos maiores incêndios, que destruiu a parte comercial da cidade e as casas dos moradores. Foram momentos de desespero, pois não havia brigada de incêndio, de modo que a população se uniu para apagar o fogo. Mas não conseguiu, pois quando a empresa Jari disponibilizou uma bomba de água, o Beiradão já estava consumido pelo incêndio. E, assim, 80% da área comercial e residencial já havia perecido com as chamas. Nesse percurso de lutas e resistências persiste o Beiradão.

Território marcado pelas enchentes, fogo, falta de água e saneamento básico. Entretanto, o povo resiste e se mobiliza. Nesse contexto, seu João Luquinha, um típico morador do Beiradão, resolve ludibriar essa vida e vem para parte alta (onde há terra firme) da cidade com sua família e outras famílias e ocupam uma parte de terra e

começam a se mobilizar para construção das primeiras casas dando origem ao bairro do Agreste. Mesmo sem água, esgoto ou energia, nada deteve esses sujeitos de fibra. E assim surgia um novo bairro.

Começa a ser delineada a parte alta do Beiradão, e o poder público a se fazer presente dando suporte com as instituições e infraestruturas que iriam atender às necessidades dos sujeitos que povoavam a parte alta do novo bairro denominado de Agreste.

Em 13 de dezembro de 1987, a localidade recebeu *status* de Município, sendo emancipada para Município de Laranjal do Jari, ocorrendo uma explosão demográfica com o povo que resiste e tem resiliência. Nesse contexto, formou-se a parte baixa¹⁶ da cidade, dando início ao antigo Beiradão. Poucas melhorias foram feitas em benefício da população sem condições dignas para os moradores da parte baixa. Na parte alta pode-se ver o progresso chegar com mais força, uma infraestrutura que atenda às necessidades dos moradores. Os investimentos em infraestruturas são poucos, e a enchente que ocorre no rio Jari denota situações da ausência do poder público na parte baixa.

A seguir, a Figura 13 ilustra uma comparação entre as duas partes do município, a partir de sua localização.

¹⁶ Para situarmos, o Município de Laranjal do Jari tem a “parte baixa”, constituída por construções habitacionais ou comerciais sobre palafita, ou no chão, feitas em madeira, alvenaria ou mista, em regiões alagadas de *gapós* ou mais distante do rio, em região seca, local onde se originou-se a Vila do Beiradão (RABELO *et al.*, 2004). Nesta mesma parte, há passarela de madeira, onde o morador da parte baixa do transita para exercer seu direito de ir e vir. Já a “parte alta”, “agreste” ou “terra firme”, compreendida pelas localidades que se situam nas áreas mais elevadas da cidade, onde as instituições públicas se fazem presente e as condições de vidas são mais adequadas com saneamento básico, construções em alvenaria, coleta de lixo, água encanada, ruas asfaltadas – as instituições Prefeitura, Hospital, Fórum, Promotoria, Defensoria Pública, Corpo de Bombeiro, Agências Bancárias, várias lojas de confecções e importados, Escolas públicas e particulares, praça central, Justiça eleitoral etc., adequando-se às necessidades desse sujeito (PAIXÃO, 2013, p. 67-69).

Figura 13 – Aspectos comparativos entre as partes (Alta e Baixa) do território – Parte Baixa



Fonte: LARANJAL DO JARI, 2022. Disponível em: www.laranjaldojari.ap.gov.br-2022 (foto tirada de drone)

Em 1993, no auge de uma grande enchente, várias famílias, entre as quais a Andrade Ferreira (fugindo da enchente, fogo e falta de infraestrutura), tomam a decisão de enfrentar a guarnição da polícia civil de Laranjal do Jari e invadir as terras que estavam desocupadas na parte alta da cidade. Com seus mínimos pertences no lombo de um burro, adentra às terras, inaugura o Bairro do Agreste e dá nome à primeira rua de Vitória Régia. Sem água, luz ou esgoto, a família constrói um barraco de madeira e fixa sua residência na parte onde estava a terra firme.

No entanto, esse sonho estava sendo arruinado, já que tropas do governo estadual chegaram a Laranjal do Jari para promover a desocupação do espaço, amedrontando as famílias com armas e ameaças. Porém, seu João e sua família resistiram bravamente e mantiveram-se no lugar; após alguns dias sem obter ordem para a remoção, as tropas bateram em retirada e as famílias permaneceram no lugar. Foram anos de lutas por melhorias e infraestruturas. Essa ousadia resultou na parte alta da cidade, o que melhorou a vida dos moradores do município. Hoje, há uma parte da cidade estruturada com serviços que atendem às necessidades do município. Seu João continua no espaço onde construiu sua moradia e contribuiu com o desenvolvimento do Município, demonstrando uma luta de resiliência e resistência. A seguir, abordamos aspectos da rede educacional do território.

2.3 A REDE EDUCACIONAL DE LARANJAL DO JARI

Com relação ao desenvolvimento educacional na região, o estímulo inicial foi feito a partir da urbanização dada pelo Projeto Jari. Atualmente, o município contém uma Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com 26 escolas igualmente divididas na área rural e urbana; a maioria das crianças da rede tem entre 2 e 12 anos. Nos últimos 11 anos, a partir da SEMED, a rede discutiu a implementação do novo Ensino Fundamental de nove anos, tópico principal do documento acessado (LARANJAL DO JARI, 2011), sendo implantado a partir de 2011. No Quadro 1, a seguir, as escolas que formam a Rede Municipal de Educação de Laranjal do Jari.

Quadro 1 – Escolas de Laranjal do Jari

REDE	ZONA DE LOCALIZAÇÃO	ESCOLA	ETAPAS DE ENSINO QUE OFERTAM					
			EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL
			CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		
MUNICIPAL	URBANA	Escola Aturiá		X				
		Escola João Queiroga de Souza			X	X		
		Creche Arco Iris	X					
		Creche Mundo Encantado	X					
		Escola M ^a De Nazaré S. Mineiro		X	X			
		Escola Paulo Freire		X	X			
		Escola Tereza Teles		X	X			X
		Escola Raimunda Rodrigues Capiberibe				X	X	
		Escola Samaúma		X	X			
		Escola Santa Lúcia		X	X			
		Escola Terezinha L. Queiroga de Sousa		X	X			
		Escola Vinha de Luz		X	X			
		Escola Weber Eider Quemel Gonçalves			X	X		
		Escola Zélia Conceição Souza da Silva		X	X			
		Escola Santa Maria Menina		X	X			
	Escola Marilza N. Pinheiro		X	X				
	RURAL	Escola Eduarda Santa Rosa			X	X	X	
		Escola Água Branca do Cajari		X	X			
		Escola Conceição do Muriacá		X	X	X	X	
		Escola Dona Maria			X			
		Escola Dona Maria do Carmo		X	X	X	X	
		Escola Salvador Rodrigues Flexa			X	X	X	
		Escola Santarém do Cajari		X	X	X	X	
		Escola São Francisco do Iratapuru		X	X	X	X	
		Escola Waldemar B Duarte		X	X	X	X	
		Escola Cristo Redentor		X	X		X	X

Fonte: A autora, segundo dados fornecidos pela SEMED, 2021

Esses anos de discussão e desenvolvimento foram marcados pelo estímulo à formação continuada dos profissionais envolvidos, à reestruturação física e organizacional da Rede e a aquisição de materiais didático-pedagógicos. A SEMED atende à demanda maior no Município, que, de acordo com os dados do Censo Escolar/Inep (2021), apresenta 6.567 alunos matriculados, sendo 344 em creches; 1.094 no I e II períodos; 3.568 no Ensino Fundamental I; 1.231 no Ensino Fundamental II; 330 na Educação de Jovens e Adultos, com demanda de 26 escolas.

Das 26 unidades de ensino, a partir dos dados disponibilizados pela SEMED de Laranjal do Jari, sistematizamos que estão identificadas como escolas urbanas e a minoria (40%) são cadastradas como rurais. De acordo com o Censo/IBGE de 2019, o IDEB anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,6, e o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental, de 3,6. O Município consta com 6 universidades particulares, 2 escolas particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II, sendo uma de atendimento a criança com necessidades especiais (APAE) e Instituto Federal de Educação.

O Instituto Federal do Amapá, Campus Laranjal do Jari, iniciou suas atividades no município em 2010 e dispõe da média de 20 cursos técnicos integrados: Proeja, Subsequente, Licenciatura e Bacharelado. A ciência e a política vêm sendo desafiadas pela implantação do Instituto e as Universidades no Município de Laranjal do Jari, dando ênfase à pesquisa científica, proporcionando conhecimento, contribuindo com mais estudos e pesquisa.

Avançar nesse contexto requer compromisso, humanidade e compreensão desse amplo caminho da pesquisa científica. Remete, inclusive, à importância da integração do saber científico e histórico, buscando a compreensão das diversas relações que permeiam os contextos político, econômico e social. Ainda, buscar a apreensão dos determinantes que dificultam a realização de pesquisas no Brasil, em especial na área das Ciências Humanas e na Educação, uma vez que há carência de recursos físicos, financeiros e estruturais para pesquisas. Além desses determinantes, o contexto pandêmico e pós-pandêmico de Covid-19 intensificou ainda mais as dificuldades em se efetivar pesquisas no país.

Compreendemos que, para vencer estes desafios, dentre outros apontados pelo autor, necessitamos continuar estudando, nos aprofundando. Fundamental também conhecer os territórios, desnudando as contradições neles presentes. Nessa perspectiva, avançamos, trazendo aspectos pormenorizados da rede municipal de ensino.

2.3.1 Rede Municipal de Ensino

A Secretaria Municipal de Educação de Laranjal do Jari (SEMED), na Gestão do Sistema Municipal de Ensino, contempla os níveis de Ensino em Educação Maternal I, II e III, Período I e II, Ensino Fundamental I, II, EJA e Educação Especial e Inclusiva. Sua organização administrativa se dá por Conselhos, Gerências e Núcleos, de acordo com as informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação de Laranjal do Jari.

A Secretaria de Educação é administrada por sua representante legal, com a colaboração das gerências técnicas, denominadas pelos setores: Gerência de Administração e Finanças, Gerência Técnica Pedagógica, Gerência de Políticas Educacionais, Gerência de Tecnologia Educacional e Gerência de Alimentação Escolar. Cada gerência é formada por secretarias, que dão sustentabilidade às atividades educacionais.

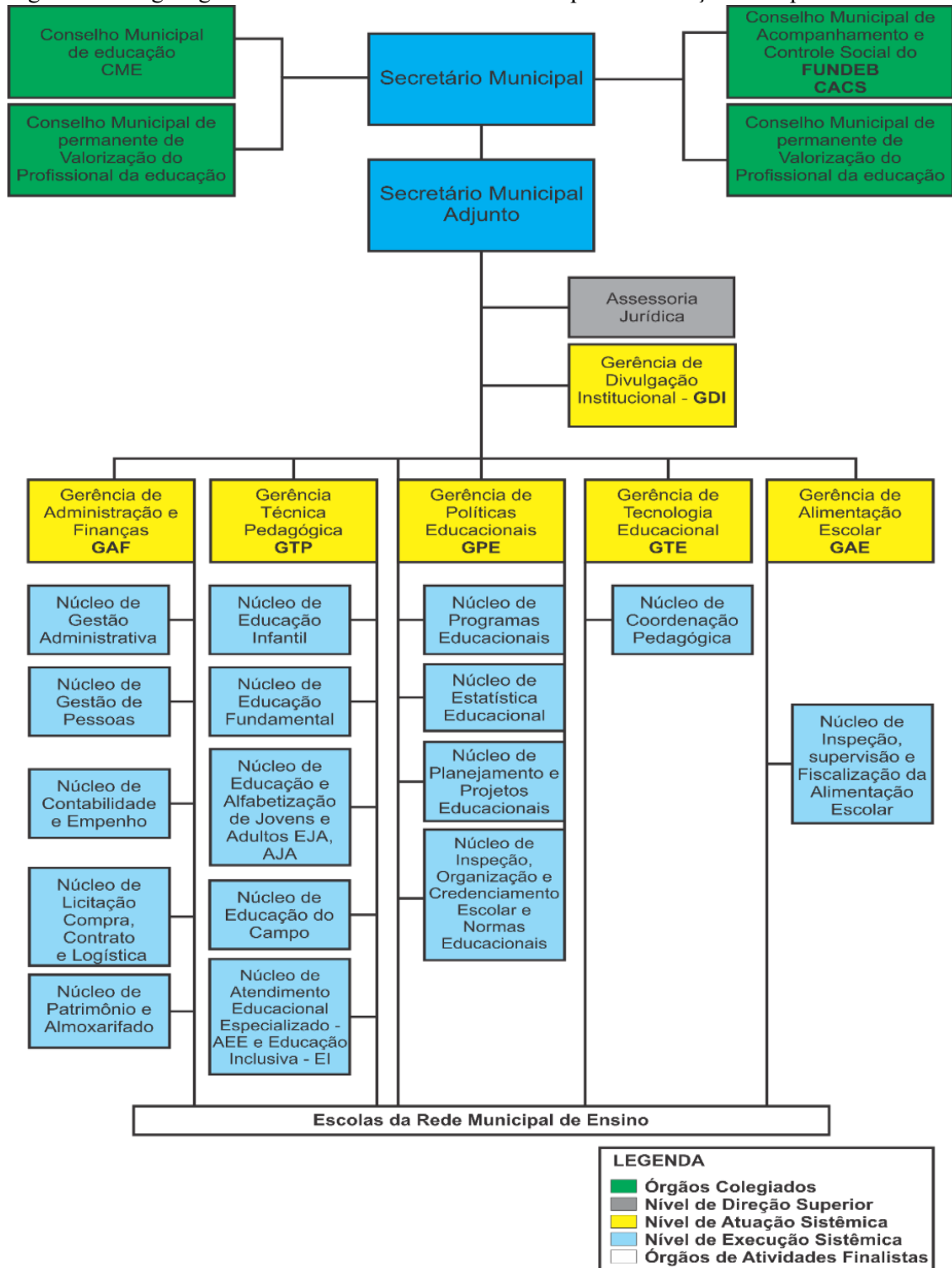
Não obstante as demandas apresentadas para o funcionamento da SEMED no município de Laranjal do Jari, as gerências procuram equilibrar, os diversos percalços na Instituição, por meio da comunicação, organização documental e a rotatividade dos professores. As mudanças nas gerências sofrem alterações para viabilizar o desenvolvimento dos trabalhos na Instituição.

Na Figura 14, a seguir, evidenciamos o organograma dos diferentes órgãos, conselhos e a estrutura funcional da Secretaria de Educação de Laranjal do Jari. Segundo o Organograma da SEMED de Laranjal do Jari, há vários conselhos que atuam junto à estrutura da gestão da educação no município.

O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB/CACS acompanha a distribuição dos recursos vinculados à educação, promovendo reunião mensalmente; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar CAE distribui merenda para toda rede educacional municipal e sua coordenação. Além dessa

estrutura, a SEMED de Laranjal do Jari possui um depósito, onde são guardados os materiais por ela utilizados.

Figura 14 – Organograma Funcional da Secretaria Municipal de Educação e Desportos – SEMED



Fonte: SEMED, 2022

A Lei Municipal Nº 416/2012-GAB/PMLJ, de 3 de maio de 2012, que institui a estrutura organizacional, competência e atribuições dos órgãos colegiados, dos cargos e funções da SEMED, foi regulamentada através do Decreto Nº 322/2012-GAB/PMLJ, de 28 de maio de 2012. (LARANJAL DO JARI, Plano Municipal de Educação, 2015-2025, p.33).

A equipe multiprofissional da SEMED no município é formada por 2 fonoaudiólogos, 1 psicólogo, assistentes sociais, nutricionistas e está associado à área urbana da cidade. Os supervisores estão intimamente ligados ao trabalho dos gestores e dos professores das escolas. No setor pedagógico, constituído por 74 funcionários que desenvolvem suas atividades na SEMED (e no cargo administrativo de chefia), há 24 concursados e 42 admitidos por via de portaria expedida pela Prefeitura Municipal, além de 8 auxiliares administrativos.

Figura 15 – Espaço físico da SEMED de Laranjal do Jari



Fonte: Seleção da autora, 2021

Na composição do quadro de funcionários, observamos que muitos não possuem uma formação específica para exercer cargo administrativo, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que orienta a educação brasileira:

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O prédio tem dois setores: no primeiro, está a sala da Secretaria de Educação, e o outro dividido em salas pequenas, contendo computador, armários, mesas, impressoras para o real funcionamento, cozinha e banheiro. O setor dispõe de internet desde 2014. O setor superior apresenta um amplo salão, onde cada gerência tem seu espaço para planejar suas atividades pedagógicas. Há equipamentos eletrônicos, móveis, internet, sendo possível se articular viabilizando as diretrizes para desenvolvimento da educação do Município.

Figura 16 – Espaço físico do Centro de Apoio Pedagógico



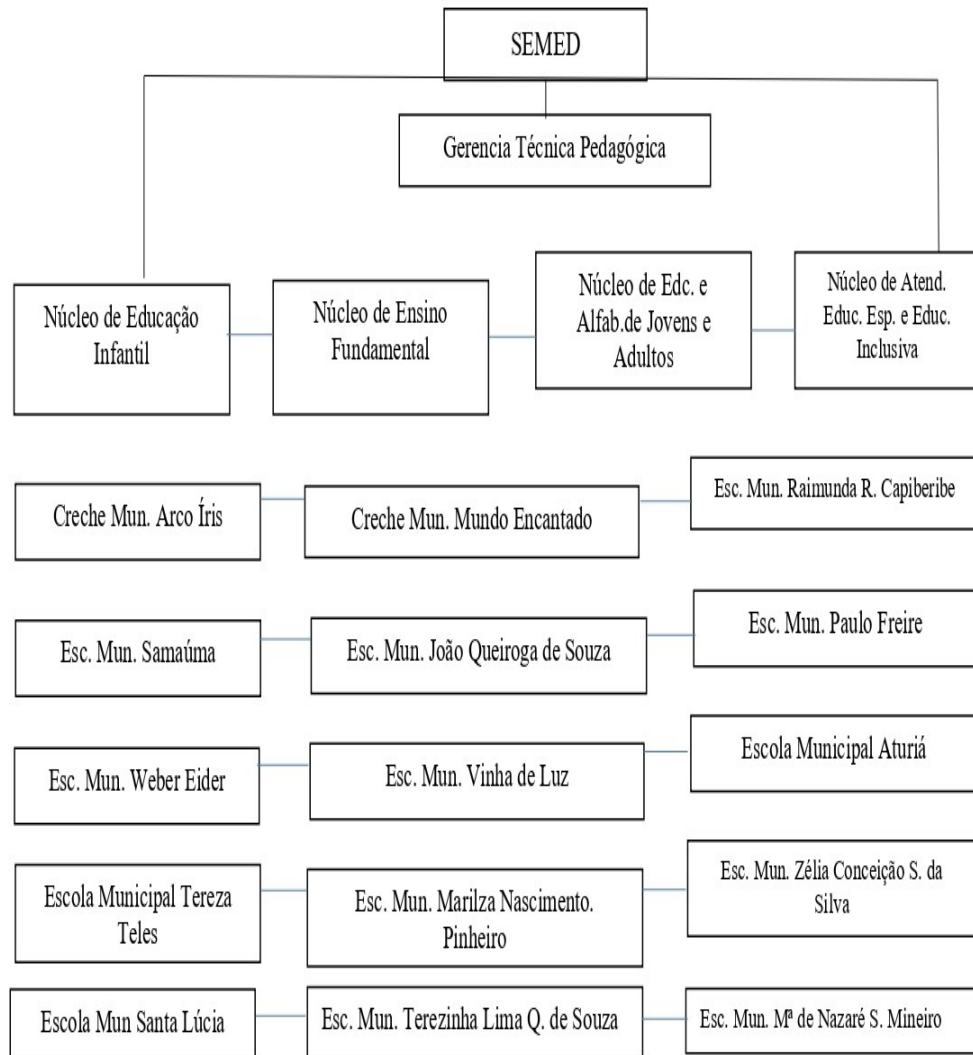
Fonte: Seleção da autora, 2022

O terceiro setor, denominado de “Centro de Apoio Pedagógico”, é utilizado para palestras, formação de professores e reunião administrativa ou pedagógica, atendendo às necessidades pedagógicas da SEMED.

2.3.2 Núcleo da Área Urbana

A seguir, apresentamos o organograma das escolas da área urbana e seus núcleos (Figura 17).

Figura 17 – Organograma dos Núcleos



Fonte: SEMED – Laranjal do Jari, 2021

Sobre os dados das escolas municipais da área urbana de Laranjal do Jari do ano de 2021, as respectivas turmas atendidas no município que abrangem o nível seriado são: Maternal I, II, III, Período I e II, Ensino Fundamental I e II, EJA 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Et. e Educação Especial e Inclusiva, distribuídas entre 15 escolas, que atendem a 6.112 alunos.

As escolas que fazem parte da área urbana do município têm como coordenação a Gerência Técnica Pedagógica, constituída por uma equipe que organiza toda a demanda e dá suporte aos gestores. Em 2021, as escolas da área urbana formaram 15 unidades, com atendimentos a 993 turmas seriadas, com o total de 6.112 alunos matriculados e 356 professores.

Quadro 2 – Escolas da Área Urbana

REDE MUNICIPAL	ZONA DE LOCALIZAÇÃO	Etapas de ensino que ofertam -2021							
		TURMAS					TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL DE TURMAS NO GERAL	QUANTITATIVOS DE PROFESSORES
		CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA			
ESCOLA MUNICIPAIS URBANAS									
	Escola Municipal João Q. de Souza		X	X	X	X	822	37	53
	Escola Municipal Marilza N. Pinheiro		X	X		X	391	08	25
	Escola Municipal Maria de Nazaré S. Mineiro		X	X		X	175	08	10
	Escola Municipal Paulo Freire		X	X		X	294	18	14
	Escola Municipal Raimunda R. Capiberibe				X	X	869	30	56
	Escola Municipal Santa Lúcia		X	X		X	254	18	23
	Escola Municipal Aturiá		X			X	90	12	12
	Escola Municipal Samaúma		X	X			41	05	6
	Escola Municipal Tereza Teles		X	X		X	749	25	20
	Escola Municipal Terezinha L. Q. de Souza		X	X		X	737	43	44
	Escola Municipal Vinha de Luz		X	X		X	425	21	21
	Escola Municipal Weber E. Q. Gonçalves			X		X	435	21	23
	Escola Municipal Zélia Conceição S. da Silva		X	X		X	292	16	16
	Creche Mundo Encantado	X					246	19	21
	Creche Arco-Íris	X					165	12	12

Fonte: A autora, segundo dados fornecidos pela SEMED, 2021

Com 242 efetivos à disposição da SEMED, 114 são por contratos temporários. Cada escola possui 1 gestor e 1 pedagogo. A parte documental da vida escolar do aluno é organizada pela secretaria de cada escola. A gerência possui calendário específico para atender à demanda urbana. A seguir, as imagens objetivam agregar a percepção sobre as escolas.

O município conta com o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Nº 307/2007-GAB/PMLJ e alterado pela Lei Municipal Nº 456B/2014-GAB/PMLJ; Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Lei Municipal Nº 174/2001-GAB/PMLJ; Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Lei Municipal Nº 308/2007-GAB/PMLJ, reformulada pela Lei Nº 373/2010-GAB/PMLJ. Também se encontra instituído o Sistema Municipal de Ensino, através da Lei Nº 401/2011-GAB/PMLJ de 13 de dezembro de 2011, atendendo ao estabelecido na Constituição Federal (CF) e LDB, disciplinando a Educação Escolar no âmbito municipal.

O Sistema Municipal compreende as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada. Os servidores da educação contam com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, Lei Municipal Nº 395/2011-GAB/PMLJ, bem como o Conselho Permanente de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (CPVPEB), instituído pela mesma lei.

As escolas da rede municipal de ensino com mais de 50 alunos têm instituído o conselho escolar. Foi instituída a Gestão Democrática no município, através da Lei Nº 324/2009 - GAB/PMLJ, que disciplina a eleição direta para os dirigentes escolares. (LARANJAL DO JARI, Plano Municipal de Educação, 2015-2025, p.34). Após os dados das escolas urbanas, passamos a enfatizar as escolas que estão na área rural, as quais são o foco principal deste estudo.

Figura 18 – Escolas Municipais da Zona Urbana



Fonte: SEMED, 2021.

2.3.3 Escolas Municipais localizadas no campo de Laranjal do Jari

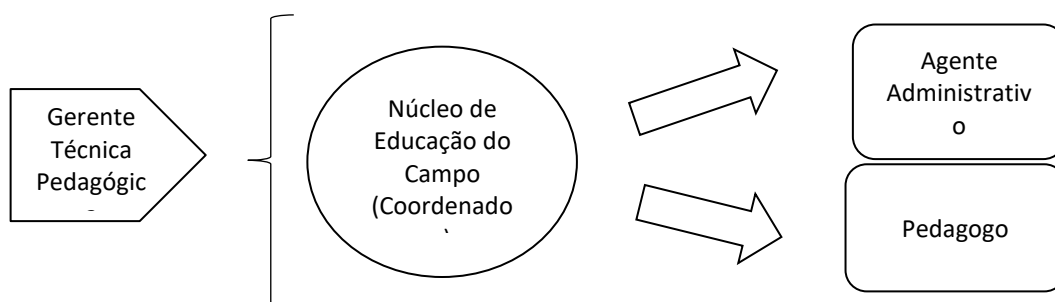
Neste contexto, analisaremos as escolas situadas na área do campo de Laranjal do Jari, apresentando as dificuldades que interferem no desenvolvimento de uma educação problematizada, pautada à luz do campo. Conhecer as comunidades e as escolas que atendem aos discentes no Município é de suma importância para compreender a resistência e a luta desses povos contra o projeto educacional do capitalismo.

As contradições que envolvem a escola pública implicam a política, economia, cultura, área social são aspectos que podem ser modificados ou transformados. As informações obtidas das escolas municipais do campo foram obtidas na Plataforma da SEMED, na Plataforma do INEP e através de questionários enviado à Gerência Técnica Pedagógica encaminhada aos professores.

O Município de Laranjal do Jari possui 10 escolas e um anexo da Escola Municipal São Francisco do Iratapuru, na comunidade do Samaúma, localizadas no campo, entre elas 9 atendem o Ensino Fundamental I e II e 1 (uma) atende a Educação Infantil e Fundamental I, com o total de 415 alunos em 2021. De acordo com as informações da SEMED, na administração atual não houve fechamento de escolas, tampouco construção de nova escolas.

O trajeto dos alunos que residem em outras comunidades se dá pela utilização do ônibus escolar ou rabetas disponibilizadas pela SEMED. As escolas relacionadas fazem parte do Município de Laranjal do Jari, tendo sido elencados dados de 2019 a 2021, referentes ao número de alunos matriculados, localidades e número de professores, e ASV. Ressaltamos que realizamos a pesquisa de campo na Escola Municipal do Ensino Fundamental Cristo Redentor.

Figura 19 – Organograma Administrativo da Educação do Campo



Fonte: A autora, segundo dados fornecidos pela SEMED, 2021.

O coordenador atua como orientador dos gestores e professores, dando suporte às demandas das escolas e comunidades no quesito pedagógico ou administrativo. Caso a carência seja de cunho pedagógico, ocorre uma reunião com os servidores para tratar das orientações cabíveis e executadas pelos gestores; na demanda administrativa. A solicitação ocorre com antecedência, vinda da área urbana. O deslocamento ocorre de forma fluvial, terrestre (rio ou estrada), com ônibus, rabetas, carros e, dependendo das comunidades, pode levar horas ou dias.

A seguir, sistematizamos os dados referentes às escolas de Laranjal do Jari, destacando as localidades, bem como o número de profissionais que atuam – número de professores, auxiliares de serviços gerais e alunos atendidos. Os dados relacionados às escolas podem ser visualizados nos quadros a seguir, tendo sido quantificados os anos de 2019, 2020 e 2021, respectivamente.

Quadro 3 – Relação quantitativa de professores, alunos e serviços gerais - 2019

REDE MUNICIPAL	ZONA DE LOCALIZAÇÃO	ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS	DADOS SISTEMATIZADOS – 2019			
			LOCALIDADES	NÚMEROS DE PROFESSORES	NÚMEROS DE SERVIÇOS GERAIS	NÚMERO DE ALUNOS
		Escola Água Branca do Cajari	BR 156	05	04	53
		Escola Cristo Redentor	Comunidade do Martins	07	04	73
		Escola Dona Maria do Carmo	Comunidade do Porção	04	03	33
		Escola Eduarda Santa Rosa	Comunidade Ariramba	03	02	28
		Escola Joana A. da Conceição	Comunidade Dona Maria	05	02	13
		Escola Santarém do Cajari	Comunidade Santarém do Cajari	05	02	20
		Escola Waldemar B. Duarte	Comunidade Boca do Braço	05	02	13
		Escola M ^a Do Carmo Flex	Comunidade Terra Vermelha	04	01	15
		Escola Kaiser M. Nascimento	Comunidade Conceição do Muriacá	03	03	39
		Escola São Francisco do Iratapuru	Comunidade São Francisco do Iratapuru	09	03	122
		TOTAL		50	26	379

Fonte: A autora, segundo dados fornecidos pela SEMED, 2021.

Quadro 4 – Relação quantitativa de professores, alunos e Serviços Gerais - 2020

REDE MUNICIPAL	ZONA DE LOCALIZAÇÃO	ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS	LOCALIDADES	Dados Sistematizados – 2021		
				NÚMEROS DE PROFESSORES	NÚMEROS DE SERVIÇOS GERAIS	NÚMERO DE ALUNOS
		Escola Água Branca do Cajari	BR 156	06	04	70
		Escola Cristo Redentor	Comunidade do Martins	08	04	58
		Escola Dona Maria do Carmo	Comunidade do Porção	06	03	31
		Escola Eduarda Santa Rosa	Comunidade Ariramba	04	02	28
		Escola Joana A. da Conceição	Comunidade Dona Maria	05	02	38
		Escola Santarém do Cajari	Comunidade Santarém do Cajari	06	02	23
		Escola Waldemar B. Duarte	Comunidade Boca do Braço	06	02	28
		Mª Do Carmo Flex	Comunidade Terra Vermelha	05	01	10
		Escola Kaiser M. Nascimento	Comunidade Conceição do Muriacá	04	03	43
		Escola São Francisco do Iratapuru	Comunidade São Francisco do Iratapuru	09	03	126
TOTAL				59	26	455

Fonte: A autora segundo dados fornecidos pela SEMED, 2021

Quadro 5 – Relação quantitativa de professores, alunos e serviços gerais - 2021

REDE MUNICIPAL	ZONA DE LOCALIZAÇÃO	ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS	LOCALIDADES	Dados Sistematizados - 2020		
				NUMEROS DE PROFESSORES	NÚMEROS DE SERVIÇOS GERAIS	NÚMERO DE ALUNOS
		Escola Água Branca do Cajari	BR 156	05	04	68
		Escola Cristo Redentor	Comunidade do Martins	07	04	73
		Escola Dona Maria do Carmo	Comunidade do Porção	04	03	35
		Escola Eduarda Santa Rosa	Comunidade Ariramba	03	02	28
		Escola Joana A. da Conceição	Comunidade Dona Maria	05	02	38
		Escola Santarém do Cajari	Comunidade Santarém do Cajari	05	02	25
		Escola Waldemar B. Duarte	Comunidade Boca do Braço	05	02	28
		Escola Mª Do Carmo Flex	Comunidade Terra Vermelha	04	01	15
		Escola Kaiser M. Nascimento	Comunidade Conceição do Muriacá	03	03	43
		Escola São Francisco do Iratapuru	Comunidade São Francisco do Iratapuru	09	03	128
TOTAL				50	26	481

Fonte: A autora, segundo dados fornecidos pela SEMED, 2021.

Conforme podemos observar nos quadros, aumentou o número de professores, ao passo que diminuiu o número de alunos, o que pode conduzir à inferência de que a população extrativista da comunidade está progressivamente tornando-se de maior faixa etária. E, nestas condições, os alunos vão para as séries seguintes dos anos finais do Ensino Fundamental em outras escolas.

Na sequência, apresentamos a caracterização das 10 escolas municipais do campo dentro do território estudado, cujas análises são foco deste trabalho. São as seguintes escolas municipais do Laranjal do Jari: Escola Municipal Santarém do Cajari; Escola Municipal Waldemar Borges Duarte; Escola Municipal Maria do Carmo Flexa; Escola Municipal Kaiser Menezes Nascimento e Escola Municipal São Francisco do Iratapuru.

Analisamos, ainda, o Sistema de Ensino Modular, que ocorre na Educação do Campo em Laranjal do Jari. Iniciamos com a caracterização e as análises sobre a primeira escola citada.

2.3.4. Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Santarém do Cajari

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santarém do Cajari localiza-se na comunidade do Santarém do Cajari na BR 156, e atende os alunos comunidade Manoel da Raiz está dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari.

Na escola trabalham 8 funcionários sendo: 5 professores, 1 coordenador e 2 assistentes de serviços gerais. Todos os professores são graduados em Licenciatura Plena em Pedagogia e a coordenadora graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Figura 20 – Imagem da Escola Municipal do Campo Santarém do Cajari



Fonte: Seleção da autora, 2021.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santarém do Cajari iniciou suas atividades no ano de 1987, a princípio como Escola Comunitária, onde os próprios moradores da comunidade contratavam os professores para alfabetizarem seus filhos(as). Com a emancipação do município, em 1987, a Prefeitura passou a administrar a escola. É uma das escolas rurais que apresenta a menor quantidade de crianças atendidas no ano de 2021, com um total de 23 alunos, e seu calendário acompanha o da zona urbana.

Disponibiliza alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água do rio, energia de gerador, fossa, lixo destinado à queima, lixo enterrado. Funciona em prédio próprio, está situada no campo do município, destina-se a atender alunos do 1ª e 2º Período da Educ. Infantil e Ensino Fundamental 1ª e 2ª, 4ª ao 9º ano e EJA 3ª Etapa, no sistema multisseriada e sistema modular.

A participação da comunidade escolar é constante, sempre solícita, e os professores sempre dispostos em desenvolver seus trabalhos com compromisso e responsabilidade, atentos às novas técnicas de trabalho para superar as condições difíceis vivida pelo campesinato.

A comunidade está dentro da Reserva da Floresta Extrativista do Rio Cajari, onde 56 famílias residem. A castanha é a economia básica da comunidade, além da fabricação da farinha e a agricultura familiar, com a plantação de abacaxi, coco, macaxeira e pesca em pequena escala. A busca de emprego em Laranjal do Jari e na capital ocorre por falta de emprego no campo.

Na comunidade, há uma cultura de proteção à floresta, de onde são retirados somente os alimentos para sua subsistência. Em meados de abril, os moradores saem para a colheita da castanha, onde é negociado com os atravessadores e exportada tanto para o comércio interno e externo. A escola integra as famílias, cooperando com um trabalho de valorização da cultura da comunidade e fortalecendo o ensino de qualidade.

2.3.5 Escola Municipal do Campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental Água Branca do Cajari

Localizada na BR-156, na Comunidade de Água Branca do Cajari, a 70 km da Sede do Município de Laranjal do Jari, a escola atende os seguintes níveis de ensino da educação básica: Educação Infantil (1º e 2º Período) e Ensino Fundamental I (1º ao 3º Ano), em classes multisseriadas. A escola é polo por atender as comunidades de São Pedro, Mangueira e Açaizal.

Atualmente, conta com 70 crianças, distribuídas em 7 salas de aulas e um quantitativo de 5 professores e 1 coordenadora, todos com graduação em Pedagogia, e 4 agentes de limpeza. Tem infraestrutura com água filtrada do rio, energia de gerador, sem esgoto e seu lixo destinado à queima. Desempenha suas atividades de ensino no prédio da Escola Estadual Água Branca do Cajari, em regime de colaboração entre o Governo do Estado do Amapá e a Prefeitura Municipal de Laranjal do Jari.

Figura 21 – Fachada da Escola Municipal do Campo Água Branca do Cajari



Fonte: Seleção da autora, 2021.

A comunidade de Água Branca do Cajari é composta por povos da floresta, que são solidários, participativos e reivindicam nas reuniões melhorias para a comunidade. Sua economia se baseia na coleta da castanha, fabricação de biscoito e agricultura familiar, tem um forte relacionamento com a lavoura.

O deslocamento para o Município de Laranjal do Jari é constante, para comprar de alimentos, emprego e continuidade dos estudos. Essa saída ocorre para outros municípios em busca de emprego, em vista da falta de políticas públicas que atendam essa demanda. A comunidade mantém suas tradições e é pautada na sabedoria dos ancestrais, o que fortalece a cultura local e a preservação da floresta de onde tiram seu sustento.

O transporte escolar dá apoio aos alunos que residem em outras comunidades, contribuindo com sua permanência na escola. Dentro da reserva extrativista do Rio Cajari, a comunidade é cercada por matas e pequenos riachos, onde os moradores se organizam em associações para fazer valer seus direitos.

Cabe salientar que a luta por um projeto que visa um planejamento contextualizado e coerente com as especificidades dos sujeitos do campo parte tanto da

comunidade como da escola. É nessa direção de luta que passamos a caracterizar mais uma escola do campo de Laranjal do Jari.

2.3.6 Escola Municipal do Campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental Waldemar Borges Duarte

Criada em 1º de agosto de 1993, em prédio próprio, situada na comunidade boca do braço zona rural do município de Laranjal do Jari, dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari, atende também alunos que residem na comunidade de Santa Maria, com 28 alunos e 8 funcionários. Com 5 professores com formação em Pedagogia, 1 coordenadora com Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, 2 serventes. A escola atende ensino multisseriado e o sistema modular, com os níveis 2º período, 1ª ao 6ª e 9º ano, e 1ª e 4ª Etapa da EJA.

A economia gira em torno da colheita da castanha, que começa no mês de abril, quando os castanheiros se preparam para adentar na floresta munidos com seus utensílios paneiros, cambitos, machadinha, para fazer a colheita do fruto. A safra abastece o comércio interno e exporta para o comércio nacional e internacional. O calendário escolar segue as diretrizes da zona rural, o ensino multisseriado e modular com os níveis de 2º período, 1º ao 6º, 9º ano e 1ª e 4ª Etapa da EJA.

A Comunidade está dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari, onde os moradores realizam o plantio de produtos da agricultura familiar, e suas funções predominam na agricultura, como nos trabalhos não-agrícolas.

2.3.7 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Maria do Carmo Flexa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Flexa está localizada na comunidade Terra Vermelha, dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari. Criada em 31 de julho de 1995, sob a Lei 86/95 – GAB/PMJL, possui prédio próprio e atende à comunidade de Formigueiro. Com 10 alunos, é a menor comunidade em número de alunos, nos níveis 1º e 2º, períodos 1º, 4º, 5º, 7º, 8º, 9º, Ensino Fundamental I, II, escola ribeirinha.

No total, são 6 funcionários, sendo 5 professores com graduação em Pedagogia, 1 servente e 1 coordenadora com Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. As turmas funcionam de modo multisseriado e sistema modular.

Figura 22 – Imagem da fachada da Escola Municipal do Campo Maria do Carmo Flexa



Fonte: Seleção da autora, 2021

O trabalho que as pessoas da comunidade exercem está relacionado com a colheita da castanha e agricultura familiar, de modo que permanecem por vários meses até conseguir alcançar o número de barricada de castanha. Agricultura familiar entra como subsistência no plantio de feijão verde, macaxeira, abobora, acará e frutos silvestre, como uxi, açaí, taberebá, caju, ingá etc. A farinha predomina com o plantio da mandioca nos meses de novembro a dezembro e a colheita em maio, a produção abastece a comunidade e a sede do município.

Algumas atividades de trabalho são desenvolvidas com a contratação de professores e assistente de limpeza pela SEMED, e os demais trabalhos são de ordem da agricultura. A família sempre está presente na escola, visa a importância da cultura e identidade da comunidade, os projetos pedagógicos são celebrados com a presença dos pais, que acompanham o desenvolvimento dos seus filhos(as). Esses momentos

pedagógicos são valiosos, a comunidade vê a escola como solução importante na resolução de problemas futuros e na preparação dos alunos para vida e mercado de trabalho. Para os familiares, a escola é vista como importante solução de problemas futuros para seus filhos(as) e para a comunidade.

Os professores organizam seus planos de ação que atendam a necessidade da comunidade, sempre unidos em prol de uma educação de qualidade que vise a formação do sujeito crítico e coerente com sua comunidade. Lutam por uma educação com padrões de liberdade e resistem aos projetos hegemônicos direcionados pela Secretaria de Educação do município.

2.3.8 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Kaiser Menezes Nascimento

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Kaiser Menezes Nascimento está situada na comunidade Conceição do Muriacá, às margens do Rio Muriacá do Cajari, escola ribeirinha dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari, e atende alunos vindos das comunidades da Itapaiona e São Luiz.

Criada pelo Projeto de Lei nº0338, de 6 de junho de 2009, funciona em prédio próprio, situado às margens esquerda do Rio Muriacá, do município de Laranjal do Jari. Atualmente, atende os seguintes níveis de Ensino da Educação Básica: Educação Infantil (1º e 2º Período), Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A totalidade é de 43 alunos, distribuídos em 3 salas de aulas e um quantitativo de 7 funcionários: 3 professores, 3 de serviços gerais e 1 professor/coordenador. Os professores têm formação em Pedagogia, 1 coordenadora com graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. É uma das escolas que teve um número expressivo de alunos em 2021, com um total de 43 alunos. Atende no sistema multisseriado e modular, nos níveis de 1º e 2º (Período), 1º ao 9º ano (Ensino Fundamental I, II).

A participação da comunidade escolar ocorre através de reuniões para conhecer e opinar por ações que ocorrem na escola, e os professores com formação pedagógica seguem planejamentos direcionados pela SEMED, cumprindo carga horária de 40h. A seguir, a Figura 23 ilustra a fachada da escola.

Figura 23 – Fachada da Escola Municipal do Campo Kaiser Menezes Nascimento



Fonte: Seleção da autora, 2021

Formam a comunidade 28 famílias. A fabricação da farinha é o ponto forte da economia, criação de galinha, porco e a caça predatória. Na agricultura destaque para agricultura família com o plantio milho, acará, melancia, abacaxi, caju, goiaba, banana, açaí e a pesca para o consumo próprio. A busca por outras formas de trabalhos ocorre, de modo que há aqueles que saem a procura de emprego para Macapá, Laranjal do Jari e outra regiões.

2.3.9 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental São Francisco do Iratapuru

A Escola Municipal do Ensino Fundamental São Francisco do Iratapuru está situada na comunidade São Francisco do Iratapuru, dentro da Reserva Extrativista do Rio Iratapuru, atendendo aos níveis de 1º e 2º período e do 1º ao 9º ano (Ensino Fundamental I, II), EJA, e há uma sala de Educação Especial, com o total de 126 alunos, somado ao anexo da Comunidade de Padaria.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco do Iratapuru iniciou suas atividades em 1998, pertencente à rede Estadual. Com a emancipação do Município de Laranjal do Jari, em 17 de dezembro de 1987, do Município de Mazagão a escola passou a ser administrada pela rede municipal.

Figura 24 – Fachada da Escola Municipal do Campo São Francisco do Iratapuru



Fonte: Seleção da autora, 2021.

A organização dos profissionais é composta por 12 pessoas, 3 serviços gerais e 1 gestor. Das 10, a única que tem um gestor nomeado pelo gestor maior. Todos são graduados em Pedagogia, os professores, que são 8, e o gestor em Licenciatura Plena em História – pós-graduado em Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Estudos da Amazônia.

A participação dos pais é atuante. É a única escola que tem o calendário diferenciado e essa luta se deve à reivindicação da própria comunidade, que, na época da colheita da castanha, não podia levar seus filhos(as) para participar desse ato. Em reunião com a SEMED, reivindicaram esse direito, embora desconheçam leis e resoluções que os amparam. A Comunidade do Iratapuru fundou a COMARU, em 1992, e vem sendo fortalecida e unida com a escola. Oferece benefícios voltados à economia da comunidade e do Município de Laranjal do Jari.

A colheita da castanha contribui para essa emancipação, com um trabalho articulado, tendo conseguido expandir o produto, atendendo o comércio local, nacional e internacional. Seu maior comprador é a empresa Natura, fabricante de cosméticos. Para fortalecer as práticas regionais, a comunidade realiza no mês de agosto a festa dos castanheiros, difundindo sua cultura e identidade. Essas práticas são fortalecidas pela escola.

2.3.10 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Cristo Redentor

Na escola Cristo Redentor, situada na comunidade do Martins, BR-156, na Reserva do Cajari, as turmas são multisseriadas, adotam o sistema modular, e os professores possuem graduação em Pedagogia. Há uma coordenadora que executa a função de gestora. A comunidade tem sua renda na colheita da castanha, beneficiamento da farinha e nos frutos silvestres, como garantia da subsistência, comercializados nas feiras de Macapá, Laranjal do Jari e Santana.

Desde o início do ano letivo de 2020 até o mês de março, a escola estava funcionando, mas em decorrência da pandemia da Covid-19, a SEMED teve que reorganizar seu calendário escolar, considerando as condições particulares das escolas do campo, alunos submetidos a regimes especiais de ensino, o que compreende atividades por tecnologia de informação e comunicação e atividades não presenciais. A fim de garantir padrões de qualidade a todos os alunos, elaborou material didático apostilado, enviando aos alunos o suporte para aulas não presenciais.

Este material é constituído por livros e apostilas, seguindo os requisitos de prevenção necessários para o retorno das aulas remotas e apresentação das ações no plano elaborado pela equipe escolar.

A Escola Municipal Cristo Redentor funciona em prédio próprio, é estruturada em alvenaria, compondo 4 salas de aulas, 1 sala de secretaria, 1 cozinha, 1 refeitório, 2 banheiros e alojamento para professores. Está situada na Comunidade do Martins, Zona Rural do Município de Laranjal do Jari, atende discentes das seguintes modalidades de Ensino: 1º e 2º período, da Educ. Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos 1ª, 2ª e 3ª Etapa da EJA e Educação Especial. Possui uma totalidade de 58 discentes, distribuídos em 4 salas de aulas e compondo um quantitativo de 12 funcionários. A escola é considerada polo, em razão de sua localização no território e posição geográfica, bem como por atender alunos da comunidade de Açaizal, Ramal do Louro e Igarapé do Meio.

No cotidiano os alunos das comunidades mais distantes, eles necessitam caminhar por vários minutos para chegarem até a Escola Cristo Redentor. Na sequência, uma imagem da fachada da escola. Em sua infraestrutura, atende alunos com

alimentação escolar, água filtrada, água de poço, possui fossa. Seu lixo é destinado à queima e energia elétricas e dá por meio do gerador. A escola enfrenta muitas resistências e contradições. Quando as mudanças são direcionadas pelos profissionais e a comunidade, os expoentes externos (SEMED) criam barreiras para dificultar que seja construída uma prática pedagógica coletiva, que vise uma aprendizagem significativa diante das práticas sociais.

Figura 25 – Fachada da Escola Municipal do Campo Cristo Redentor



Fonte: Seleção da autora, 2021.

Nas reuniões de pais e mestres, são discutidas as relações sociais familiares dos alunos, planejando ações pedagógicas que visam envolver as famílias no contexto escolar. Isso contribui para que os responsáveis apreendam a importância da escola para a comunidade, seus funcionários e a troca de conhecimentos existentes entre a família e a escola.

Nesse contexto, comunidade e professores se unem para estreitar laços, a fim de contribuir com o ambiente dos alunos que vivem no campo e manter sua história, cultura e identidade, fortalecendo os saberes de sua região, paralelamente ao saber científico. Isso é realizado com atividades contextualizadas e coletivas para uma educação de qualidade.

2.3.11 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Dona Maria do Carmo

Localizada na Comunidade do Porção, a Escola Municipal Dona Maria do Carmo funciona em prédio próprio, situado na parte baixa do município e atende a comunidade de Aturiá, destina-se a atender alunos do 1º e 2º período, Ensino Fundamental I e 7º e 8º anos e Educação Especial. A base da economia está relacionada com a colheita da castanha, pesca, extração do açaí e agricultura familiar.

Na comunidade, as famílias pertencem ao mesmo grupo de parentes, onde há um convívio pacífico e solidário nas práticas das atividades agrícolas. As práticas sociais são trabalhadas com a valorização da cultura e a identidade dos povos do campo, as resistências predominam quando os projetos vinculados à Secretaria Municipal de Educação trazem diretrizes que não atendem as necessidades da comunidade, os professores precisam confirmar através de fotos que ocorrem a execução das atividades.

Criada em 1998, a escola trabalha em organização de turmas no sistema de ensino modular e multisseriada. Há integração entre a comunidade e a escola, de modo que as famílias participam intensamente na vida educacional dos seus filhos(as), buscando melhorias.

Figura 26 – Fachada da Escola Municipal do Campo Dona Maria do Carmo



Fonte: Seleção da autora, 2021.

Atualmente, conta com 31 alunos (2021), distribuídos em 2 salas de aulas e um quantitativo de 9 funcionários. São 5 professores que desenvolvem suas funções na escola, todos com graduação em Pedagogia, 1 coordenadora especialista em Educação Especial e Inclusiva e Educação Infantil e 3 serviços gerais. A estrutura é em madeira palafita.

2.3.12 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Eduardo Santa Rosa

A instalação da escola é composta por 3 salas de aulas, cozinha, secretaria, banheiro com chuveiro e dormitório para professor. Localizada na Comunidade do Ariramba, às margens do Rio Jari, atende às comunidades Fazendinha e Timbó, nos seguintes níveis de Ensino da Educação Básica: Educação Infantil (1º e 2º Período) e Ensino Fundamental I (2º ao 5º Ano) e o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Tem 28 alunos, distribuídos em 3 salas de aulas; 6 funcionários; 3 professores com Graduação em Pedagogia, 2 de serviços gerais e 1 professor/coordenador, com especialização plena em Pedagogia. Oferece alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água do rio, energia de gerador, não possui esgoto, lixo destinado à queima.

Figura 27 – Fachada da Escola Municipal do Campo Eduarda Santa Rosa



Fonte: Seleção da autora, 2021.

As turmas são organizadas no Sistema de Ensino Modular e multisseriadas nos turnos manhã, tarde e noite. A comunidade Ariramba participa ativamente na vida escolar dos alunos com a colaboração do corpo pedagógico e administrativo, as discussões contribuem para o sucesso da aprendizagem, essa participação é de suma importância pois resulta uma educação de qualidade. Vale ressaltar que essa participação gera uma integração entre escola e a comunidade

2.3.13 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Joana Alfaia da Conceição

A Escola Municipal Joana Alfaia funciona em prédio próprio, situado na Zona Rural, na comunidade Dona Maria do município de Laranjal do Jari, e atende alunos da comunidade do Cajari. A clientela é de 38 alunos, nos níveis do 1º e 2º Período, Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º e 5º anos), Fundamental II (6º, 7º e 9º anos) e 1ª a 4ª Etapa da EJA. São 7 servidores, sendo 4 professores com graduação em Pedagogia, 1 coordenador com a função administrativa, com especialização Plena em Pedagogia, 2 serviços gerais. O trabalho executado na comunidade está vinculado à extração de castanha, roça, agricultura familiar, pesca, criação de galinhas e porcos para sua subsistência.

Há integração família e escola, com a valorização da cultura, identidade dos moradores da comunidade Dona Maria e as atividades escolares valorizam os Projetos que são expostos aos pais e comunidade. Distribuída em 2 salas de aulas, tem um corpo docente unido, que luta por educação que atenda às necessidades dos sujeitos do campo. Quanto à questão pedagógica, o corpo docente elabora seu Plano de ação com base nas necessidades dos alunos, envolvendo sempre a comunidade.

Ao longo da pesquisa, informações referentes às escolas localizadas no campo de Laranjal do Jari foram obtidas na plataforma da SEMED e por seus técnicos do Núcleo de Educação do Campo (NEC). Devido à pandemia e o município ter sido assolado por uma catástrofe ambiental, resultando em enchente, não houve possibilidade de pesquisar em lócus as escolas.

Contudo, percebe-se que as escolas vivem em harmonia, sem nenhuma contradição. No entanto, ao longo das observações na SEMED, há dificuldades por parte dos professores quanto às questões metodológicas, já que precisam de formação mais

consistente para implementar uma educação ressignificada, considerando a participação do aluno e o envolvimento da comunidade. O desenvolvimento de aprendizagem do aluno depende da utilização do tempo mais eficaz, por isso a necessidade de formação do professor.

Quanto ao grupo de profissionais, são ativos e comprometidos com a comunidade escolar. Na comunidade, as famílias atendidas pela escola têm interesse no aprendizado das crianças e entendem a relevância quanto ao conhecimento adquirido por eles. As tradições locais estão no cotidiano dos velhos, jovens, crianças e mulheres. Somente assim estarão a valer as tradições, os costumes e as crenças de sua comunidade.

2.3.14 Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Maria do Carmo Flexa

Criada em 31 de julho de 1995, através da Lei 86/95-GAB/PMLJ, a Escola do Campo Municipal Maria do Carmo Flexa atende aos seguintes níveis de Ensino da Educação Básica: Educação Infantil (1º e 2º Período) e Ensino Fundamental I (1º e 4º Anos), Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos) e Educação Especial. Conta com a totalidade de 10 alunos, distribuídos em 2 salas de aulas, com quantitativo de 6 funcionários, sendo 1 auxiliar de limpeza, 1 coordenador e 4 professores graduados. A Escola Municipal Maria do Carmo Flexa funciona em prédio próprio, situado na parte baixa do município na Comunidade Terra Vermelha, atende à comunidade do Formigueiro. Os níveis de ensino são multisseriados e sistema modular que operam o ensino na comunidade.

A agricultura é a predominância da renda, onde a comunidade planta abacaxi, abóbora, banana, cheiro verde, feijão verde, limão, melancia e a produção de farinha de mandioca, em pequena escala. Vem formalizando a venda desses produtos para compor a alimentação escolar através do Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar, do qual os agricultores e cooperativas podem participar. Esses produtos são produzidos pelos agricultores familiares relacionados ao projeto de venda.

Na comunidade Terra Vermelha, onde está situada a Escola Municipal Maria do Carmo Flexa, os sujeitos trazem reivindicações para melhoria do território e da escola. O compromisso dos pais e professores estão pautados no desempenho dos(as) filhos(as) e a

aprendizagem, participação nas reuniões sempre quando chamados, para assuntos que visam o bem-estar dos(as) filhos(as). As 10 escolas localizadas na zona rural de Laranjal do Jari foram descritas para entendimento desse território complexo e desbravador, no sentido de se compreender a pesquisa. Atende às comunidades ribeirinha e do baixo Cajari, com os níveis de Período Infantil, Educação Fundamental I e II, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, as forças hegemônicas existentes nas escolas são reais e é indispensável capacitar os professores para romper com o projeto de dominação e estabelecer um projeto educativo que torne o sujeito liberto das amarras do sistema, onde possa atuar como cidadão consciente e provocar mudanças. Após a caracterização das escolas, passamos a tecer considerações sobre o sistema de ensino modular adotado no município.

2.4 ANÁLISE DO SISTEMA DE ENSINO MODULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LARANJAL DO JARI

Entre as 10 escolas do campo, 9 adotam o ensino modular, que é:

um sistema implantado em lugares que não são atendidos pelo ensino regular na região amazônica. Visa garantir às crianças, jovens e adultos acesso ao ensino fundamental e médio. Tal política objetiva oferecer o ensino formal viabilizando igualdade de oportunidades quanto ao direito à educação básica, propiciando ampliação da escolaridade, além de o aluno ter condições de permanecer em sua respectiva comunidade. (SILVA, 2015, p.8)

São elas: Escola Municipal Joana Alfaia da Conceição, Escola Municipal Cristo Redentor, Escola Municipal Kaizer Menezes Nascimento, Escola Municipal Dona Maria do Carmo, Escola Municipal Iratapuru, Escola Municipal Maria do Carmo Flexa, Escola Municipal Waldemar Borges Duarte, Escola Municipal Padaria (anexo Iratapuru), Escola Municipal Santarém do Cajari, Escola Municipal Eduardo Santa Rosa está na modalidade modular de ensino multisseriada.

Apenas a Escola Municipal Francisco do Iratapuru possui gestor nomeado pelo setor administrativo, as demais possuem coordenador responsável pela demanda administrativa e pedagógica. Caso precisem de apoio pedagógico, recorrem à

coordenação técnica; quando retornam à zona urbana para receberem seus pagamentos, trazem as demandas necessárias.

Cada coordenador dá suporte de imediato às escolas, são 10 instituições com 110 professores, 1 gestor e 9 coordenadores, com 123 ASG (Assistente de Serviços Gerais) e 455 alunos. Dos 110 professores e coordenadores, todos possuem contratos temporários e curso de Graduação. As escolas apresentam seus Planos de ações discutidos entre si e material de apoio utilização de materiais apostilados e o livro didático. Todos os coordenadores têm Licença Plena em Pedagogia, as escolas são construídas com as madeiras retiradas da floresta e algumas em alvenaria.

Como escola pioneira, está a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santarém do Cajari, que iniciou as atividades no ano de 1987, a princípio como Escola Comunitária, onde os próprios moradores da comunidade contratavam os professores para alfabetizarem seus filhos e filhas. No dia 17 de dezembro de 1987, o Município de Laranjal do Jari foi emancipado do Município de Mazagão, e a partir daí a escola passou a ser administrada pela Rede Municipal de Educação de Laranjal do Jari.

As Escolas Municipais Cristo Redentor, Maria do Carmo e Maria do Carmo Flexa fazem o atendimento em Educação Especial e as Escolas Iratapuru, Joana Alfaia, Cristo Redentor, Waldemar Borges oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao Calendário Escolar, somente a Escola Municipal Francisco do Iratapuru tem um calendário diferenciado, que atende à safra de castanha no mês de abril, onde aos alunos acompanham seus pais para a colheita do fruto. Esse momento torna-se importante, pois gera a economia da comunidade do Iratapuru, em que o fruto é exportado para o exterior e é disponibilizado para o comércio nacional e local.

A escola do campo precisa estar articulada com as necessidades dos povos tradicionais e o calendário escolar deve estar adaptado às necessidades do tempo do campo, garantido pela LDB nº 9.396/96, inserido no Capítulo II – da Educação Básica – Seção I, no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação 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 [...] organização escolar própria, incluindo adequação do

calendário escolar às fases do ciclo agrícolas e às condições climáticas [...] (BRASIL, 1996, inciso II).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reforçam esse direito:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e **a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem**, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, p.32, grifos nossos)

Há cumplicidade entre a terra e os estudantes do campo e a escola convive com esse sujeito, o qual tem seu tempo alterado pela ordem da natureza com a colheita e o plantio, esse processo de trabalho é visto pela escola como obstáculo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo indicam a adequação do calendário, flexibilização, ajustes dos serviços para atender à necessidade desse sujeito. Os direitos de aprendizagem são peculiaridades das escolas do campo constituídas por nossos alunos, e sempre haverá a necessidade de se (re)pensar o tempo na escola, seja na organização, espaços, pois o número de alunos matriculados tem diminuído, e as escolas rurais têm corrido o risco de cessar suas atividades. Desta forma, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

É direito assegurado a todos, a Lei determina que os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias às populações do campo, de acordo com suas especificidades, que a adequação do calendário escolar é a maneira mais adequada para atender as escolas do campo, haja compromisso e seja considerado as dificuldades desse sujeito do campo, seu trabalho e modo de produção (BRASIL, 1996).

O Ensino Modular está respaldado pela LDB n° 9394/96, que, em seu artigo 81, regula: “é permitido organização de cursos ou instituição de ensinos experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei” (BRASIL, 1996). Teve sua implantação em 23 de dezembro de 2005 pela SEED (Secretaria Estadual de Educação). A Lei 949/2005 está como parâmetro e dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Básica, que normatizam o Ensino Modular, e referendam

as exigências de sua implantação, quadro de pessoal, entrada e saída do professor no Ensino Modular respaldo nos artigos 59, 60 e 61.

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

A grandiosidade da Amazônia nos apresenta vários desafios, entre quais as distancias entre as localidades e o acesso torna-se difícil para se chegar em algumas comunidades e o Ensino modular é um sistema presente no contexto amazônico, utilizado nas comunidades onde há dificuldade de implantar o ensino regular. Destinados as crianças, jovens, adultos garante que esses sujeitos possam estudar o ensino fundamental II e Médio. Uma política que assegura que o aluno possa permanecer em seu contexto, o direito a educação onde a conclusão dos estudos é segura e garante a igualdade de oportunidade para os povos da região Amazônica.

O respaldo da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 24, que estabelece a educação básica, fundamental e médio, assegura as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver, sendo oferecido em 4 módulos durante o período letivo, com duração de 50 dias letivos cada módulo, totalizando 200 dias. O professor precisa estar disponível e preparado para participar desse sistema, que, por meio de sorteio, distribui o professor para trabalhar em determinada localidade; essa organização é feita por reunião em cada módulo.

Neste contexto, o professor precisa estar disponível para executar suas tarefas nas 4 localidades diferentes durante o ano. O sistema de ensino modular atende as regiões onde os sujeitos têm difícil acesso à educação:

[...] a intenção é de ampliar e uniformizar o atendimento para as regiões do Estado em que não existem escolas de ensino regular como as localidades ribeirinhas, regiões de aldeias indígenas, áreas quilombolas, assentamentos, garimpos, além de locais que não apresentam bases ou condições de

infraestrutura desejáveis quanto à habitação, saneamento, rede elétrica, situação comum na Amazônia rural. Outro fator trata da garantia da permanência dos alunos nas suas localidades. Dessa forma, não há necessidade de deslocarem-se para os centros mais desenvolvidos economicamente ou permanecerem sem o acesso à escola, caso não tenham condições financeiras de se sustentar nas cidades sedes distritais ou municipais. (SILVA, 2015, p.84)

É importante ressaltar que o Projeto SOME¹⁷ é fundamental para o desempenho educacional das populações que habitam na floresta Amazônica e a instituição no ano de 2005 trouxe contribuição para esses povos, apesar de que o ensino modular iniciou em 1982 com o intuito de atender os alunos do ensino médio nos municípios de Amapá, Calçoene, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque e Porto Grande.

Com vistas à legalidade e sua aplicabilidade, de que estivesse de acordo com os parâmetros, já que não havia lei específica que respaldasse o SOME, tornou-se uma extensão do Instituto de Educação do Amapá, que tinha como objetivo a formação de professores de 1ª a 4ª série para atuar no sistema educacional do Amapá.

Para que os professores ingressem ao Sistema modular, atualmente, precisam passar por um processo seletivo organizado pela Unidade do Ensino Modular (SEED). Essa sistemática é regulamentada pela Lei 949/2005, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação e, em seu artigo 60, normatiza:

O ingresso dos professores do Quadro de Pessoal Permanente do Estado e pertencente ao Quadro de Pessoal do Ex-Território Federal do Amapá no Sistema Modular de Ensino ocorrerá mediante processo seletivo interno que observe os seguintes critérios:

I - Que tenha cumprido o estágio probatório;

II - Ter exercido no mínimo por 2 anos a docência em efetiva regência de classe;

III - Não estar o servidor respondendo a processo administrativo disciplinar;

IV - Que para exercer suas funções no ensino fundamental o professor deverá pertencer, no mínimo, à Classe B, enquanto para atuar no ensino médio deverá pertencer, no mínimo, à Classe C.

Parágrafo único: Os outros critérios para seleção serão definidos em edital específico que possibilitem a todos os interessados igualdade de condições.

¹⁷ SOME é a sigla que denomina o Projeto do Sistema Modular de ensino, cujos objetivos são ampliar e uniformizar o atendimento para as regiões do Estado em que não existem escolas de ensino regular, como as localidades ribeirinhas, regiões de aldeias indígenas, áreas quilombolas, assentamentos, garimpos, além de locais que não apresentam bases ou condições de infraestrutura desejáveis quanto à habitação, saneamento, rede elétrica, situação comum na Amazônia rural. Outro fator trata da garantia da permanência dos alunos nas suas localidades. Dessa forma, não há necessidade de deslocarem-se para os centros mais desenvolvidos economicamente ou permanecerem sem o acesso à escola, caso não tenham condições financeiras de se sustentar nas cidades sedes distritais ou municipais (SILVA, 2015, p.84).

A seleção ocorre para assegurar a excelência no trabalho do professor, pois o educador precisar pertencer ao quadro efetivo do governo que requer o cumprimento do estágio probatório quando aprovado em concurso e dois 2 anos de experiência em sala de aula. Sendo que a classe C requer a qualificação no ensino superior e A e B referentes ao exame de suficiência, em extinção. O Sistema Modular abrange os seguintes objetivos:

- Garantir e expandir o ensino sistematizado nas diversas localidades do Estado do Amapá (Ensino Fundamental 5ª a 8ª série e Ensino Médio), assegurando a ampliação do nível de escolaridade, o acesso e a permanência dos alunos em suas comunidades, através da redefinição desse nível de Ensino para um Sistema de Organização Modular [...].
- Adotar mecanismos de incentivo para o exercício da ação docente nos municípios.
- Garantir a fixação dos alunos em suas localidades de origem através da ampliação, de forma periódica, dos níveis de ensino nas localidades.
- Acompanhar e avaliar periodicamente as Unidades Escolares buscando garantir a eficácia do ensino a nível administrativo, técnico e pedagógico.
- Implantar um projeto que atenda às expectativas da clientela oportunizando o acesso ao conhecimento sistematizado com a valorização da realidade dos educandos, assegurando a continuidade do ensino nas diversas localidades do Estado do Amapá obedecendo aos preceitos em vigor (AMAPÁ, 2005, p.5)

De acordo com as informações da Secretaria de Educação de Laranjal do Jari (SEMED) desde 2004 usam o sistema de Ensino Modula em sua rede educacional. Iniciou atendendo as escolas que apresentaram as demandas de 5ª a 8ª série, como Escola Santarém do Cajari, criada em 1987; Eduarda Santa Rosa, em 1991; Dona Maria do Carmo, em 1998; Waldemar, em 1993; Joana, em 1993; Carmo Flexa, em 1995; e Iratapuru em 1998.

A gerência da Educação do Campo está vinculada à SEMED e coordenação técnica pedagógica, a gerência da Educação do Campo coordena o Sistema de Ensino Modular, onde são organizados os planos, projetos e organograma de trabalhos e diretrizes para promover uma educação de qualidade nas comunidades da zona rural de Laranjal do Jari e esse sistema está conectado com outros setores da SEMED.

O Projeto SOME se desenvolve da seguinte maneira: a distribuição ocorre pela gerência do campo, sendo 8 professores distribuídos entre as 9 escolas. São 4 professores nas escolas que ficam na parte alta das comunidades próximas à estrada (Escola Municipal Cristo Redentor, Escola Municipal Joana Alfaia da Conceição, Escola

Municipal Santarém do Cajari e Escola Municipal Waldemar B. Duarte). E os outros 4 professores na parte ribeirinha das comunidades (Escola Municipal Dona Maria do Carmo, Escola Municipal Eduarda Santa Rosa, Escola Municipal Maria do Carmo Flexa, Escola Municipal Kaiser M. Nascimento e Escola Municipal Francisco do Iratapuru. Os professores do quadro efetivo da rede municipal de educação de Laranjal do Jari, com formação específica na área de disciplina, não suprem as carências nas escolas do campo e da cidade. Com esse quadro em defasagem, a SEMED contrata o professor para atuar no Ensino Modular sem levar em consideração sua efetivação.

Com uma carga horária de 40h, cumprem-se 50 dias letivos em cada módulo, em cada escola, através de rodízios oferecidos por 4 módulos, com total de 200 dias letivos. As comunidades são de difíceis acessos, os trajetos ocorrem pela estrada em média 3h e pelo rio o tempo é de 5h, quando ocorre o inverno época de chuva o trajeto fica, mas difícil devido a infraestrutura das estradas e as correntezas nos rios em médias de 5h estrada e 7h pelos rios. As comunidades mais próximas da sede são Comunidade do Martins onde está localizada a Escola Cristo Redentor e a Comunidade Água Branca na BR156.

Para se deslocar, o professor organizar seu kit-escolar, como alimentos, produtos de higiene, utensílios de cozinha, dentre outros, que atendem suas necessidades quando se encontra desenvolvendo seu trabalho nas comunidades. O kit vem através de bônus financeiro, que acrescenta ao salário quando são efetivos, chegando a 5 mil reais, ao passo que os contratados recebem apenas o piso salarial. Durante a pesquisa, o acesso aos professores do campo foi restrito, não sendo possível obter informações sobre como se apresenta a infraestrutura dos prédios escolares.

Portanto, há muitos problemas e situações precárias a serem resolvidas. Entretanto, para concluir, reafirmamos que as conquistas se devem ao esforço e resistência da comunidade. Um dos exemplos foi observado quando chega a safra e os(as) filhos(as) ficam impossibilitados(as) de acompanhar, por coincidir com as aulas. A comunidade solicitou ao gestor análise de situação, e que o planejamento das aulas fosse adequado a essa situação, para proporcionar a ida dos(as) filhos(as) aos castanhais não somente para contribuir com a renda, mas a fim de conhecer os saberes que envolvem a colheita.

Essas e outras especificidades dos povos ribeirinhos necessitam ser contempladas pelos gestores e compreendidas por todos os profissionais da educação. Nesta perspectiva, a Educação do Campo pode contribuir, trazendo subsídios teórico-práticos que embasam as lutas dos sujeitos do campo. Os alunos e professores têm transposto vários limites, tais como a falta de familiaridade com mídias e recursos tecnológicos para continuar com as aulas e o contato com alunos. Enfrentam também a falta de energia elétrica, a precariedade dos sinais de Internet, dentre tantas outras dificuldades, que são fatores estruturais e estruturantes de uma realidade contraditória e injusta, que penaliza mais os que menos têm condições econômicas.

Para concluir este capítulo, destacamos que as escolas do campo de Laranjal do Jari estão configuradas entre as muitas que resistem a um cenário adverso, principalmente agravado no contexto da pandemia da Covid-19¹⁸. Os desafios são inúmeros e profundos. Os sujeitos do campo lutam contra a precarização de suas condições de vida, problemas de saúde, pela garantia de seus direitos fundamentais à vida e à sobrevivência digna. Nesse sentido é que desenvolvemos o próximo capítulo, no qual enfatizamos os sujeitos do campo e as relações dialéticas pertinentes.

¹⁸ Em se considerando a elaboração deste texto, entre os anos de 2020-2022. Em 2020, ocorreu a pandemia da Covid-19, que originou uma crise sanitária causada pelo novo coronavírus. A disseminação e a contaminação do vírus resultaram em tomadas de medidas pelos governantes mundiais para conter a transmissão, que incluíram distanciamento e protocolos de higiene. O período resultou no fechamento das escolas, acarretando em perdas de aprendizagem para os alunos de classes com menos poder aquisitivo. Outras recomendações foram pautadas no ensino aos alunos na modalidade remota, elaborada nas diretrizes pedagógicas, auxílio e formação psicológica as famílias e professores.

3 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O UNIVERSAL, O PARTICULAR E O SINGULAR EM LARANJAL DO JARI

Neste capítulo, partimos do contexto mais geral, complexo, para entender a universalidade dos sujeitos do campo, no sentido de que o sujeito luta por uma Educação do Campo que preserve sua existência e cultura, o que é uma força interior importante, com base na busca pelo conhecimento e na luta pela terra, garantindo sua produção social, com direito à educação. Singularidade no sentido de analisar a comunidade ribeirinha de Laranjal do Jari – sujeito do campo das águas e das florestas é um recorte que ganha significado tanto na particularidade do sujeito da Amazônia, em que é concebido, como nas determinações universais da Educação do Campo, sujeitos do campo no território amazônico.

Buscamos uma abordagem ampla, que contempla a Educação do Campo e os sujeitos do campo. Aprofundamos com o olhar para os sujeitos do campo da Amazônia, na particularidade do presente estudo, deste vasto e ainda invisibilizado território. E situamos a singularidade das comunidades ribeirinhas de Laranjal do Jari. Com esse movimento dialético, é possível analisar a prática pedagógica e a identidade dos ribeirinhos à luz dos princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade proporcionada pelo enfoque do movimento dialético enriquece as reflexões oriundas do processo de indagação dos sujeitos do campo.

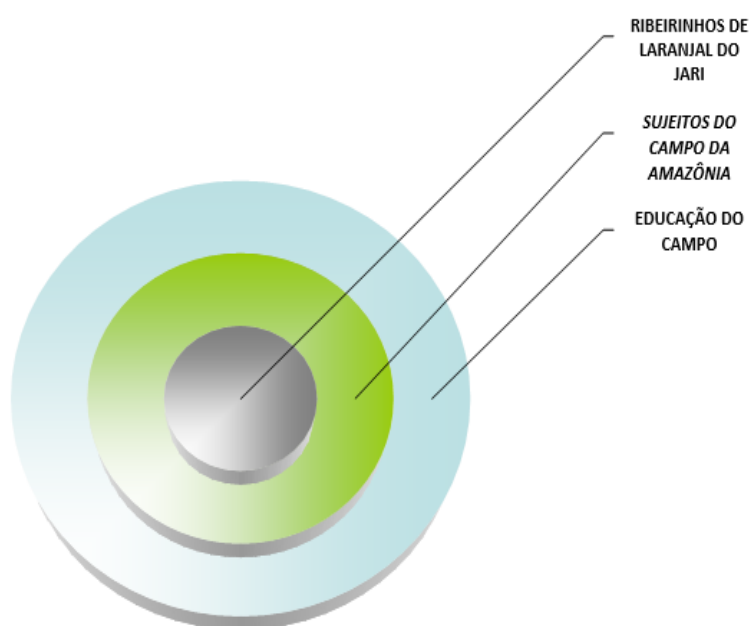
Para tanto, historicizamos a trajetória da constituição da Educação do Campo enquanto concepção que questiona a realidade brasileira, originária da luta pela reforma agrária e nos movimentos sociais em defesa dos direitos à educação de qualidade dos povos do campo. Destacamos aspectos das suas conquistas e os atuais desafios.

Na sequência, trazemos a particularidade da realidade dos ribeirinhos e, em específico, a singularidade dos sujeitos ribeirinhos de Laranjal do Jari. Nesse contexto, escrevemos sobre a singularidade, o início da criação de Laranjal do Jari, os povos remanescentes dos quilombos, indígenas, camponeses, castanheiros etc., como se configura na escola ribeirinha.

A Educação do Campo é um fenômeno brasileiro que tem como protagonistas os movimentos sociais, em especial os trabalhadores rurais. Tem uma perspectiva pautada no trabalho, na cultura, no conhecimento e na luta social. Nessa direção, o conceito de Educação do Campo trata dos problemas do trabalho, da cultura, do conhecimento e da luta de classes. Tudo isso somado ao direito de acesso ao conhecimento científico, ao saber elaborado, que necessita ser compartilhado por todos os sujeitos.

Essa abordagem está impregnada dos conceitos fundamentais para proporcionar visibilidade a essa população brasileira, e, em especial, ao estado do Amapá, mais especificamente sua região sul, onde se localiza o município de Laranjal do Jari, carente de estudos. Procuramos estabelecer as relações que propiciam entender a realidade mais ampla, em seus fatores intervenientes na realidade local. Para tanto, na Figura 27, a seguir, destacamos essas relações pertinentes.

Figura 28 – Relações: os sujeitos da pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

A Figura 28 representa as relações que percebemos, com destaque para a importância da Educação do Campo como uma concepção que propicia a ampliação dos horizontes reflexivos. A partir dela, conseguimos pensar a educação brasileira de forma

crítica e transformadora. Então, passamos a abordar a Educação do Campo com o intuito de destacar a trajetória histórica e suas contribuições no complexo contexto da realidade educacional brasileira.

3.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: ÊNFASE NOS SUJEITOS

A Educação do Campo constitui uma concepção que, embora recente na história da educação brasileira, conquista cotidianamente *status* de respeito e representatividade. Os povos do campo lutam por outro projeto de sociedade, com o intuito de garantir seu trabalho, modos de vida e saberes, que estão vinculados à terra. Nesse contexto, a Educação do Campo vem se consolidando enquanto prática dos sujeitos que lutam por uma sociedade mais digna e justa para todos, uma realização possível de ser alcançada por meio de uma educação de qualidade.

Esse panorama se fundamenta em pilares que sustentam esse movimento. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 77) afirma 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”. Enfatiza ainda que “a materialidade de origem da Educação do Campo está nos processos, formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo” (CALDART, 2008, p. 81).

Com base nesse pensamento, a autora defende que a Educação do Campo “desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola” (CALDART, 2008, p.81). Ressalta que “a Educação do Campo tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento”. Nesse sentido,

Se for fiel aos movimentos sociais de sua constituição, a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tencionando, pois, algumas concepções dominantes. (CALDART, 2008, p. 82)

Conforme ressaltamos, a Educação do Campo tem sua gênese no movimento de luta pela reforma agrária. Seu surgimento trouxe princípios, desafios e compromissos

com uma educação pautada na necessidade do homem do campo, atendendo a seus anseios, sua cultura, em que ocorra a emancipação dos coletivos dos sujeitos do campo. Por isso, faz-se necessário pesquisar, entender e conhecer para expandir visões sobre a educação, tanto na questão política como na teoria.

Depois de anos de dedicação e luta, hoje suas propostas estão presentes em vários documentos do coletivo nacional. Destacamos, ainda, seus aspectos relacionados à valorização do saber popular, a diversidade, a democratização das relações educativas, a produção do conhecimento, a valorização e o reconhecimento das experiências dos sujeitos que fazem parte da formação do ser humano.

As Diretrizes de 2002 reafirmaram o respeito à diversidade, uma das características da Educação do Campo. E nesta direção, de abordar a especificidade dos povos da floresta, é que passamos a pontuar sobre os sujeitos do campo da/na Amazônia.

Posteriormente, a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º, estabelece que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidas nas próprias comunidades rurais evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2014). Entretanto, embora haja a legislação, a grande maioria das crianças de zero a 6 anos de idade que vive no campo não tem acesso à Educação Infantil. Além disso, a oferta dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental nas próprias comunidades ribeirinhas não é cumprida, haja vista o grande número de escolas do campo fechadas nos últimos anos¹⁹.

Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, do Ministério da Educação, em 2002, existiam 107.432 escolas no meio rural, ao passo que, em 2009, esse número foi reduzido para 83.036. E como prejuízo maior, em sua maioria, os alunos de escolas fechadas não estão sendo levados para escolas nucleadas no Campo, como prevê a lei, mas para as escolas urbanas. Em 2023, há 73.110 escolas no campo no Brasil. Em torno de 15.800 escolas estão na Região Norte do país, que é a segunda em número de escolas no campo, sendo a primeira Região em número de escolas no campo é a Nordeste.

¹⁹ A esse respeito, Pereira (2017), pesquisadora do NUPECAMP, desenvolveu pesquisa de Mestrado, na qual apontou para a política de fechamento de escolas do campo.

Além disso, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, dispositivo que dispõe acerca da política de Educação do Campo e o PRONERA, estabelece, em seu artigo 2º, os princípios da Educação do Campo:

- I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV- valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo

De certo modo, nota-se que a ausência de uma legislação específica parece não ser mais o grande problema para a Educação do Campo no Brasil. Além dos princípios estabelecidos na Constituição Federal (CF), a LDB e outras leis mais específicas, Resoluções do CNE o Decreto 7.352/2010, estão fortalecendo ainda mais e direcionando como devem ser organizadas as escolas do campo, tanto quanto seus princípios pedagógicos e metodológicos como os da gestão democrática e a sua relação estreita com a comunidade.

3.2 OS SUJEITOS DO CAMPO NA AMAZÔNIA: SUMANO DA BEIRA DO RIO

Esse é um momento fundamental desta pesquisa, pois abordamos o que é particular neste trabalho, ou seja, os sujeitos do campo da Amazônia. Portanto, escrevemos sobre a diversidade, sobre os povos ancestrais, os quais têm uma identidade própria.

Essa diversidade já foi poetizada por Loureiro (2001), que expressa a grandiosidade do rio, enfatizando que este confere ritmo específico à vida regional. Corroborando essa ideia, compreendemos que o rio, no contexto desta pesquisa, faz-se

(além das prerrogativas mencionadas) como uma possibilidade de acesso ao que os alunos almejam, já que, em suas comunidades, muitas vezes, as escolas não oferecem além do nível fundamental de ensino. Atravessam o rio com a perspectiva de avançarem nos estudos.

Nesse contexto, a população ribeirinha é aquela que tem o rio como um dos aspectos marcantes do seu dia a dia, pois é relacionado com sua locomoção. Os rios estreitos trazem curvas com muitas armadilhas, porém, as habilidades dos moradores superam os bancos de areias, troncos de árvores boiando e mururés²⁰, onde canoas e rabetas são fundamentais para o tráfego da população.

Relatar a história dos povos ribeirinhos é um exercício complexo e fascinante, pois sua trajetória apresenta uma relação direta com o período de dominação portuguesa. Indígenas e afrodescendentes se uniram em comboios, fugindo dos portugueses e se embrenharam na selva Amazônica. Esse processo levou, conseqüentemente, à miscigenação entre povos indígenas, brancos e de origem afro, surgindo, assim, os povos ribeirinhos.

Com uma cultura muito consistente, alicerçada em valores e crenças que fortalecem sua identidade, os ribeirinhos têm em sua origem, como já mencionamos, a soma das identidades afro, indígena, branca com a contribuição dos povos europeus. Essa diversidade veio a gerar como consequência o racismo, oriundo de concepções preconceituosas desses povos como atrasados e preguiçosos. Além disso, para muitos que residem nos centros urbanos, populações ou pessoas provenientes de culturas como as ribeirinhas são consideradas detentores de uma sabedoria inferior e seus conhecimentos vistos como sem fundamento.

Visões como essas geram apenas discriminação, levando a sociedade a interiorizar o racismo estrutural, segundo o qual a cor da pele e a situação financeira passam a ser atributos que marcam as pessoas, privando-as de obter oportunidades iguais.

Para Almeida (2018), o racismo não é um ato ou um conjunto de atos, tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo

²⁰ Murerê é uma planta aquática comum na região Amazônica. Embora medicinal, quando enrosca nas embarcações pode prejudicar o percurso. Também conhecida como: Erva-de-santa-luzia, repolho-d'água, alface-d'água, jacinto-d'água, golfo, mururé-pajé.

histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturante.

Essa situação se agrava ainda mais se esses sujeitos fizerem parte de populações do campo. Com o propósito de construir uma concepção de povos ribeirinhos, apoiamos em Munarim, para quem são:

Considerados povos do campo as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivem essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar [...] (MUNARIM, 2008, p. 2)

Sem sinalização, os rios são traiçoeiros, trazem perigos e causam preocupação para os ribeirinhos, que evitam trafegar à noite. Esses perigos são decorrentes de cheias, animais perigosos como cobras, redemoinhos, corredeiras e jacarés. Quando são necessárias viagens para lugares distantes, a caminhada é feita ao raiar do dia, sendo que à noite os viajantes se recolhem para prosseguir no dia seguinte.

Catraias, rabetas e canoas a remo são os transportes mais utilizados pelos moradores ribeirinhos, representando boa parte do seu lugar. Enquanto valor simbólico, seus meios de locomoção têm vida, chegando a apresentar certidão de nascimento, nome e histórias de amor e ódio. Esse entrelaçamento entre o barco e o ribeirinho é o que contribui para ele desbravar o Rio Amazonas. Além disso, tal aspecto proporciona lazer e mantém o contato com a zona urbana e rural.

As palafitas, construídas em madeira 3 metros acima do rio, são, por sua vez, as moradas exclusivas dos povos do rio. Trata-se de construções planejadas para resistir à enchente e à vazante que ocorrem no decorrer do dia. Cobertas de palha de anajá, telha de barro ou fibrocimento, promovem a segurança dos seus moradores, com o trapiche para dar acesso ao rio.

O saneamento básico é precário, e não tendo acesso à água tratada ou a esgoto, o consumo da população vem dos rios e igarapés apanhados à margem, sem qualquer tipo de tratamento, e utilizado para toda sua necessidade. Devido ao esgoto inexistente, suas necessidades fisiológicas são feitas na chamada retrete, caixas feitas de madeira com buraco ao meio, por onde os resíduos fecais são lançados ao rio. Em suma, as

instalações sanitárias ribeirinhas são extremamente precárias, decorrendo dessa realidade o contágio de várias doenças, a exemplo da verminose e doenças de pele.

A energia elétrica é outro aspecto problemático, afinal, as comunidades de baixa renda não têm acesso a esse direito, sendo obrigadas a utilizar vela, lampião e lamparina. No entanto, existe uma parte da comunidade ribeirinha que vem obtendo, aos poucos, qualidade vida, com acesso à água tratada, moradias feitas de madeira de lei, objetos e equipamentos eletrônicos, gerador de energia etc. Esse desenvolvimento tem proporcionado que pequenos comerciantes venham a melhor usufruir das riquezas da floresta.

O rádio, por meio da onda de frequência AM, é a mídia de uso mais frequente pela comunidade ribeirinha carente. Sua programação é baseada no envio de mensagens a familiares e amigos, devido à ausência do serviço de correios e de telefone, além das músicas do passado e os casos de polícia ocorridos nos centros urbanos.

Os povos ribeirinhos sobrevivem da agricultura de subsistência, como caça, plantio e coleta de frutos, sementes, preparação de farinha de mandioca e a extração de madeira. Esse movimento acompanha o período de variação do rio e das estações do ano. No período das chuvas e enchentes, essas atividades se tornam inviáveis, prejudicando financeiramente o povo ribeirinho.

Toda a família contribui com o trabalho, desde o menor até o maior. Existe uma grande valorização do trabalho de transmitir às crianças as formas de sobrevivência encontradas na floresta e nos rios. As atividades estão relacionadas com o plantio da mandioca utilizada na fabricação da farinha de puba, tapioca e no fazer do beiju. A pesca é feita de timbó, peneira e tarrafa, outras técnicas presentes no cotidiano ribeirinho. As práticas tradicionais, ao longo dos anos, contribuem para o surgimento de doenças, entretanto, muitos dos males são curados por meio de remédios caseiros.

O poder medicinal da floresta é usado de forma sábia e por meio dele corpos doentes são curados. Ervas, cascas de árvores, leite e óleos são remédios naturais utilizados pelos povos. Entretanto, ao ocorrer uma doença mais grave procuram a medicina tradicional, com base na ciência.

Quando as mulheres dão à luz seus/suas filhos/as, o tratamento inicia-se com a casca do jutaí-açu, um poderoso chá feito para utilizar em doenças de ordem

inflamatória, com as parteiras colocando a mão do corpo no lugar, ou seja, um ritual usado pelas parteiras tradicionais. Após as mulheres darem à luz, são submetidas a uma massagem na barriga, e seus úteros retornam para o mesmo lugar. As mulheres ribeirinhas fazem questão dessa massagem, pois evitam futuros problemas em sua saúde e seu útero fica preparado para próxima gravidez.

Ainda, é importante a compreensão da vida dos povos ribeirinhos e sua forte relação com o trabalho, a saúde e as doenças inseridas em seu habitat. Por haver uma grande necessidade de locomoção, a saúde precisa estar apta ao trabalho, exigindo grande esforço, tornando-se uma ferramenta de subsistência a família.

A riqueza da floresta mantém a comunidade viva. Os alimentos são extraídos da natureza para a sobrevivência dos ribeirinhos por meio da caça, pesca, cultivo de raízes, madeira utilizada nas habitações e comercializada. A palha é utilizada em utensílios como a peneira, na qual a massa da mandioca é peneirada, depois despejada em um grande forno e mexida por várias horas por homens fortes e robustos, tornando-se pequenos grãos, “a farinha”, servindo assim de alimento nutritivo.

Há, também, o paneiro, que serve para carregar frutos, sementes, peixe e como utensílio para transportar alimentos. Conforme enfatiza Meirelles Filho (2004, p. 19), “saberes, representações e imaginários em relação à terra estão vinculados ao trabalho e à habitação”. Logo, é de suma importância entender que

[...] a terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (MOTANETO; OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Os alimentos produzidos são fornecidos pela “Mãe Terra”, pulsando a vida. Das grandes áreas de floresta são retiradas sementes como o açaí, abacaba, patuá, açaí-branco e o vinho do buriti; também as frutas, como pupunha, cupuaçu, muruci, graviola, taperebá, camapu, piquiá, castanha, uxi, bacuri; além das raízes, como macaxeira, batata-doce e roxa, mandioca, cará etc. Finalmente, há as caças, peixes e aves, que dão contribuição à carne fresca ou salgada, o que constitui os gostos alimentares presentes na alimentação do dia a dia dos povos ribeirinhos.

Entre os alimentos, destaca-se a farinha, feita a partir da mandioca, consumida em maior proporção, cujo plantio deve ocorrer no momento exato da Lua Nova, no início do inverno, quando é preciso preparar a terra, queimá-la e deixá-la descansar durante 7 dias. Após esse período, deve-se cavar as covas para plantar o “pau da maniva”, que gera a mandioca. Quando a roça não queima bem, precisa ser feita a cultivar (buracos no interior da terra onde são inseridos restos de madeiras com fogo para queimar espaços que não foram alcançados pela queimada), durante 10 dias, aproximadamente. Após mais alguns dias, a terra estará fofa o suficiente para serem plantadas as primeiras mudas, que nascem depois de, mais ou menos, 8 dias. Depois de um ano de espera, as raízes estarão aptas para serem retiradas da terra. Inicia-se, então, o processo de fabricação da farinha.

Ao longo dos dias, retiram-se as raízes (a mandioca), utilizando o paneiro, sendo a seguir despejadas em um pequeno lago ou tambor e ali ficando até amolecer. Em seguida, é amassada e, ao ser transformada em massa, é colocada no tipiti (utensílio feito de palha de guariam) ou na prensa (alavanca feita de madeira), onde é espremida para retirar o tucupi da mandioca, a massa seca é peneirada e está pronta para fazer a farinha. Como é a base da alimentação, a farinha não pode faltar nas refeições cotidianas, sendo ela doce ou salgada. A partir da farinha são produzidos o mingau, o escaldado, o pirão, o caribé de farinha e o chibé, feitos com água e farinha ou, se preferir, com pimenta. Além de valor energético da raiz, é extraído o tucupi (suco de cor amarelada que, para degustação, precisa ser fermentado), utilizado em pratos afrodisíacos, e de suas folhas também pode-se fazer alimento (maniçoba), remédios e unguento.

Outro aspecto fundamental da cultura dos povos ribeirinhos é a presença das divindades oriundas da cultura indígena e afro, além da fé cristã. Com relação ao aspecto religioso, o catolicismo popular das populações dessa região e de várias outras áreas da Amazônia, amplamente investigadas por Silva (2015), centra-se na crença e no culto dos santos.

As populações caboclas da Amazônia, por outro lado, fazem distinção entre o "santo do céu" e suas "semelhanças" ou imagens. O verdadeiro santo é aquele que está no céu, isto é, alguém que já morreu e, por ter alcançado a salvação, encontra-se vivendo nesse lugar, em companhia de Deus, dos anjos e dos "espíritos de luz". Suas imagens ou

semelhanças foram, na crença popular, "deixadas por Deus na terra" (MAUÉS, 2005, p. 256).

As práticas religiosas originaram-se do processo de colonização da Amazônia, pautado nas crenças e na prática do catolicismo, que ao longo da história se misturou às crenças afro e indígenas. Desde o período pré-colonial, quando foi introduzida por missionários que acompanhavam os colonizadores portugueses o catolicismo, tornou-se a religião oficial, ganhando destaque em relação às demais crenças, com o ensinamento da salvação da alma e a expressão da fé nos moldes do cristianismo.

No entanto, atualmente, há outras crenças entre os povos ribeirinhos como os grupos evangélicos e os espíritos encantados, os quais têm sua morada no encanto. Trata-se de espíritos, que por serem especiais, foram designadas a essas moradas no fundo dos rios, lagoas ou no mato, levadas por outros encantados. As origens dessas crenças têm influência dos indígenas e africanos com ramificações dos *Orixás*. Silvia e Carvalho (2015, p. 44 - 45) consideram que:

Os ribeirinhos se desenvolveram sobre uma matriz social católica em função dos primórdios da colonização que considerou o catolicismo religião oficial, justificando a salvação da alma, bem como da difusão da fé nos moldes da cultura cristã. Porém, existem grupos de evangélicos, além de outras crenças como a dos seres encantados, que são espíritos de pessoas mortas que moram no encanto, tendo sido levados para lá por outros encantados. Essa crença foi influenciada por concepções de origem indígena ou africana, por meio dos *Orixás*.

Dentre os mitos da região ribeirinha, o destaque fica para o da Serra Pelada que, conforme Ferreira (2020), é uma lenda de origem africana, narrada pelos ribeirinhos do Amapá. A seguir, reproduzimos uma de suas várias formas.

A Serra Pelada é caracterizada por não possuir plantas nem árvores sobre sua superfície. Reza a lenda que todas as sextas-feiras, quando Coronel José Júlio pagava seus trabalhadores, perguntava se alguém queria deixar o acampamento e voltar para a sua terra natal. Pairava um silêncio mortal, ninguém ousava a sair daquele lugar. No entanto, quando encerrava o expediente, alguém ousava pedir para sair, e eis que o capataz fazia a revisão dos dias trabalhados e realizava o pagamento. Quando o caboclo prosseguia em sua viagem, já havia um peão no meio do caminho à espera, pronto para atacar. Ele tirava o dinheiro do viajante, cotava-lhe os dedos dos pés e das mãos, colocava dentro da boca de um sapo, costurava e soltava o animal em um cemitério que existe aos pés da serra. O homem ainda vivo era enterrado somente com a cabeça de fora, e ali deixado para ser devorado por insetos e animais.

Devido a tamanha crueldade, a Serra Pelada ficou entristecida e não criou vegetação sobre ela. É o que a crença na lenda reproduz. (FERREIRA, 2020)

Torna-se uma tradição de significado próprio dos ribeirinhos consigo mesmos, bem como na relação com outros seres racionais ou irracionais. É um fator muito importante para a comunidade e a despeito de o catolicismo permanecer mantendo sua predominância, sempre que surge algum perigo ou ameaça os ribeirinhos clamam por outras divindades. E nesse contexto, defendemos que a escolarização dos alunos ribeirinhos precisa favorecer a articulação de suas experiências estudantis com suas vivências identitárias, tendo em vista o reconhecimento e a valorização deles como sujeitos sociais pertencentes a dada etnia cultural. É o que Carmo (2019) também defende, ao ressaltar a importância das águas e da locomoção pelo rio na vida das pessoas. Escreveu a autora:

Neste sentido, navegar fez-se como um elemento decisivo à exploração de nosso povo, terras e riquezas, influenciando – direta e indiretamente – a ocorrência de fatos marcantes e, muitas vezes, brutais à nossa historicidade. Não obstante, vale ressaltar também os seus aspectos positivos, tendo importância, ainda hoje, devido ao fato de que grande parte da população amazônica depende dos meios fluviais para desenvolver cotidianas e diferentes atividades: povoados, vilas e cidades recebem e/ou distribuem o que comer, vestir, calçar, ler, medicar através de navegações. [...] (CARMO, 2019, p.23)

Se, por um lado, os rios e os meios fluviais são a alma da Amazônia, para além da poética imagem há os perigos e os percalços das travessias, pois além do deslocamento fluvial, os alunos percorrem, geralmente, grandes distâncias para chegar às escolas. Além dos perigos, eventualmente ocorrem confrontos com animais, tais como cobras, jacarés, nas beiras e nas caminhadas a pé. Isso faz com que cheguem às escolas suados e cansados, ou até machucados. E isso dificulta as aprendizagens. Esses são aspectos reais da vida discente ribeirinha, cuja abordagem e discussão precisam ser levantadas, bem como se fazem importantes as reflexões acerca de outras especificidades.

Pensamos que a ação educativa – consonante com o respeito e a valorização da diversidade existente na escola – é de extrema importância ao desenvolvimento salutar

dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, requerendo do educador um posicionamento crítico, político e sensível diante desses processos.

No trabalho com alunos ribeirinhos, acreditamos na real necessidade do diálogo entre a ação educativa e suas especificidades, dialogicidade que converge com o pensamento de estudiosos acerca do assunto, quando citam:

Os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas (ABREU; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2015, p.90).

Lembrar de dialogicidade nos remete a ouvir os ribeirinhos e respeitar a sua identidade. E assim prosseguimos, abordando os ribeirinhos, os sumamos de Laranjal do Jari.

3.3 RIBEIRINHOS DO LARANJAL DO JARI

Como referimos anteriormente, Laranjal do Jari é um dos municípios do estado do Amapá, território marcado pelas contradições e sofrimento do seu povo, que constitui a ênfase deste trabalho. No Laranjal do Jari, assim como em diversos lugares do estado, é utilizado popularmente o termo sumano (DICIONÁRIO INFORMAL, 2023), um jeito regional do falar cotidiano paraense, usado em relação a um amigo, companheiro ou a um igual a quem se fala. Possivelmente, o termo é originado por contração de "seu mano", já que mano é outra forma de tratamento empregado pelo povo interiorano parauara. Embora o termo tenha origem no Pará, é também frequentemente usado no Amapá.

Assim como a fala é diferente, ou seja, tem uma variante dialetal própria, que necessita ser respeitada, também a realidade dos sujeitos do campo possui características cuja diversidade cultural é marcante. Como ressaltam Oliveira e Santos (2007, p.37),

[...] viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, condições diversas de vida locais, de valores, de saberes, práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da

Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Por outro lado, convém ressaltar que a valorização dos sujeitos do campo contribui para o avanço da comunidade nos aspectos político, social, cultural, econômico e humano, na direção da construção coletiva da prática curricular, onde as escolas do campo possam estar voltadas às reais necessidades da comunidade.

3.3.1 Documentos Curriculares do estado do Amapá e relações com a Educação do Campo

Neste tópico, descreveremos as análises produzidas a partir dos documentos que norteiam os currículos do estado do Amapá. Para tanto, examinamos o *Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá* (AMAPÁ, 2009) e suas relações com a Educação do Campo. Além deste plano, que ainda é norteador do Estado, estudamos a nova proposta, adaptada à Base Nacional Comum Curricular, documento aprovado pelo Conselho Estadual do Amapá em 2019. Trata-se do *Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental* (AMAPÁ, 2019), conforme detalhado na sequência.

São esses os documentos curriculares que subsidiam o município, uma vez que Laranjal do Jari não possui proposta curricular específica. Dessa forma, suas práticas e a organização do trabalho pedagógico se pautam nos documentos estaduais. Registramos que há uma proposta curricular específica de EJA do estado do Amapá (AMAPÁ, 2020), intitulada *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado*. Entretanto, para fins deste estudo, analisamos inicialmente o documento completo do estado de 2009, que já inclui a modalidade da EJA (AMAPÁ, 2009).

O documento curricular de 2009 possui 274 páginas e sua leitura e compreensão exigiu uma sistematização das análises. No estudo, efetivamos a verificação do conjunto de componentes curriculares, das metodologias propostas, bem como da avaliação da aprendizagem sugerida e da bibliografia utilizada, buscando identificar se a proposta curricular considerava as diferenças e as identidades culturais dos povos ribeirinhos e se aborda os sujeitos do campo e/ou os povos das águas e florestas.

Passamos às análises. O documento teve sua versão impressa em 2009. Na proposta curricular, estão citadas nominalmente as 11 equipes que elaboraram o documento, divididas por áreas de conhecimento, a saber: 1. Artes, 2. Língua Portuguesa/Literatura, 3. Língua Estrangeira (Inglês e Francês), 4. Educação Física, 5. Ensino Religioso, 6. História, 7. Geografia, 8. Filosofia-Sociologia e Psicologia, 9. Matemática-Química e Física, 10. Biologia e Ciências, 11. Oficina de Trabalho. Como constatado, algumas áreas estão agrupadas em até três disciplinas, como Filosofia, Sociologia e Psicologia.

Estão nomeados os 32 coordenadores dos grupos de trabalho, aos quais segue uma breve Apresentação (de uma página) da proposta curricular, sem constar a sua autoria. Na sequência, as considerações sobre as áreas foram desenvolvidas, constando de: fundamentação teórica das disciplinas, histórico, objetivos, competências e habilidades, os conteúdos de cada disciplina (divididos por etapas e unidades) que se distribuem também nas séries ou módulos; as orientações didáticas ou metodológicas, avaliação e bibliografia. Conforme citado, a terminologia adotada é da seriação, provavelmente pela proposta ser de 2009 e não ter atualizações a partir da nova organização a partir do Ensino Fundamental de 9 anos. Sendo assim, a distribuição refere-se até a 8ª série, que hoje é o 9º ano.

Ao longo das análises, constatamos que, no documento curricular de 2009, há poucas relações com os sujeitos do campo, com sua realidade. Percebemos a necessidade de uma proposta curricular significativa, contextualizada com a realidade do sujeito ribeirinho, que forneça conhecimentos que irão melhorar sua qualidade de vida e não apenas aprender habilidades, mas como usar os recursos disponíveis e, assim, levar uma vida melhor e saudável. A educação tem como foco métodos de ensino e aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento sustentável, garantindo qualidade de vida para os povos tradicionais, em todo tempo. Destacamos as áreas em que essas abordagens apareceram conforme a ordem de relevância: Geografia, Artes, Sociologia e Filosofia, Literatura e História. Assim, Geografia é a área de conhecimento que mais traz os sujeitos do campo, conforme citamos a seguir.

Na disciplina, é destacado como um dos objetivos no Ensino Médio “Compreender o campo e a cidade como formações socioespaciais (AMAPÁ, 2009,

p.153). Também no 2º ano do Ensino Fundamental uma das unidades traz o campo e a cidade relacionados à natureza, em “Aspectos naturais do município: - Zona Rural (elementos peculiares); - Zona Urbana (elementos peculiares) (AMAPÁ, 2009, p.158). Já na 4ª. série, uma das unidades aborda o espaço urbano e rural do Amapá e do Brasil, indicando para trabalho: A paisagem do Campo e a Paisagem da Cidade; Semelhanças e diferenças; A interdependência entre campo e cidade; atividades do campo: Extrativismo; vegetal, mineral e animal. Agricultura: de subsistência e comercial, êxodo rural e reforma agrária²¹, Pecuária (tipos, áreas produtoras, principais produtos).

Na modalidade EJA, nas características gerais do Brasil, são contemplados: Campo e Cidade, Urbanização e industrialização (AMAPÁ, 2009, p.157), além de “contrastes sociais: “do campo a cidade”, apropriação do espaço amapaense urbano e agrário; dinâmica populacional no espaço amapaense; urbanização e seus contrastes socioambientais: trânsito, habitação, saneamento, paisagismo; estrutura fundiária: expropriação do camponês e conflitos agrários; que são contemplados no Ensino Médio.

Destaque também para o componente curricular: estudos amapaenses e amazônicos na 8ª. Série, ainda na disciplina de Geografia, onde constatamos a unidade denominada “Na Amazônia e no Amapá: Projetos e Impactos Ambientais” - A Amazônia e o Amapá na expansão do capitalismo. Também abordam: A divisão nacional e internacional do trabalho e seu reflexo na economia da Amazônia/Amapá; os projetos da Amazônia e seus impactos ambientais: ênfase nos aspectos positivos e/ou negativos apropriação do espaço amapaense urbano e agrário; 1- A dinâmica populacional no espaço amapaense; 2 - A urbanização e seus contrastes socioambiental: trânsito, habitação, saneamento, paisagismo; 3 - Estrutura fundiária: expropriação do camponês e os conflitos agrários. Também em EJA a proposta indicava a abordagem da política inclusiva: questões Sociais, de gênero, etnia etc.; políticas voltadas ao indígena, afrodescendente, pessoas com necessidades especiais, pessoas de orientação sexual diferenciada do homem e da mulher, idoso, trabalhador do/no campo, crianças e adolescente em situação de risco social e outros.

²¹ Neste documento curricular, são poucas indicações de trabalho curricular com temáticas de reforma agrária, conflitos da terra. Portanto, o destaque para essa abordagem é em Geografia.

Já no componente curricular de Arte, estão indicadas brincadeiras regionais típicas amapaenses, como ladrão de marabaixo, sairê, batuque, zimba. No componente de artesanatos, com mosaico e multiculturalidade: uso de objetos, imagens e materiais alternativos com referências ao local e a cultura; objetos artesanais: talas, fibras, algodão, argila, madeira, plástico etc.; objetos étnico-culturais: indígena, afro-amapaense, ribeirinha etc.; festas étnico-culturais; origem e características: marabaixo, batuque, sairé, turé, bumba meu boi, festa junina, festa de São Tiago.

Identificamos o trabalho de Artes com as cores na produção cultural, na cultura indígena e afro-brasileira, assim como artistas amapaenses, como R. Peixe, Herivelto, M. Silva, Pantaleão e outros. Produção artesanal: cerâmicas, madeiras, cestarias etc. A cerâmica de influência indígena e africana; o artesanato indígena – arte visual das lendas e mitos do folclore brasileiro (AMAPÁ, 2009, p.13). Além do destaque às esculturas de influência indígena e africana. A leitura e releitura da arte plumária dos índios da região norte, da arte da cestaria e tecelagem com as palmeiras, dos mosaicos Indígenas e de adornos. Ainda da cerâmica marajoara, da cerâmica maracá (mazagão) e cunani (calçoene), cerâmica do maruanum, dos grafismos indígenas: waiãpi, cumarumã, galibi maruornu e outros (AMAPÁ, 2009, p.16).

No componente curricular Literatura no Ensino Médio, identificamos a iniciação dos estudos da literatura amapaense, contos e lendas regionais (AMAPÁ, 2009, p.65). Assim como em EJA, são citados: a literatura da Amazônia, a produção amapaense, literatura dos viajantes na amazônica, Amazônia mítica e Amazônia real e os marcos centrais da Amazônia literária (AMAPÁ, 2009, p. 60).

Em Educação Física, identificamos algumas referências, tais como a relação histórica e social dos movimentos folclóricos, a influência cultural dos vários tipos de danças. Já não há qualquer relação com os sujeitos do campo no componente de língua estrangeira - inglês. Por outro lado, o ensino de francês é citado como valorizado. Na contextualização sobre ele, consta que se valorizou cada vez mais o ensino do francês, sendo que, em 1996, ocorreu a previsão do ensino da Língua Portuguesa na Guiana Francesa e da Língua Francesa no Território Amapaense. Além desta cooperação, existiram propostas voltadas para as áreas de economia, saúde, cultura e meio ambiente.

No âmbito da educação, o pacto funciona em quatro grandes eixos: formação pedagógica, intercâmbios entre alunos, intercâmbio técnico e criação de infraestrutura.

A Secretaria de Estado da Educação no Amapá criou, em 1997, a gerência de projetos educacionais de cooperação internacional, para coordenar ações provenientes dos intercâmbios e iniciativas de implantação e incentivo do ensino da língua francesa, que já existe em várias redes públicas e privadas do Amapá (2009, p. 101).

Na modalidade de EJA, no Ensino Médio, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia identificamos o trabalho com o eixo de cultura em seus conceitos antropológicos e de pluralidade cultural. Em Sociologia, são indicados o trabalho com as consequências da mudança social, o paradigma ambiental; a Amazônia: as suas populações tradicionais e o meio ambiente, a pobreza e exclusão desigualdade e pobreza, a responsabilidade do sistema. (AMAPÁ, 2009, p.140).

No último bimestre do terceiro ano do Ensino Médio, temáticas importantes, como cultura, ideologia e sociedade são abordadas, inclusive com as noções de cultura popular, cultura erudita e de massa (indústria cultural), os movimentos sociais, movimentos sociais clássicos e os novos movimentos sociais (AMAPÁ, 2009, p. 140). Em EJA também essa abordagem se restringe mais ao final do ano letivo.

Ressaltamos e concluímos que, nesta Proposta Curricular de 2009, Geografia é a área do conhecimento que mais cita o estado, traz suas características e especificidades e faz algumas abordagens aos sujeitos do campo, e contempla, dentre os objetivos da disciplina: Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região; Distinguir e compreender a formação das diferentes identidades culturais, históricas e geográficas das regiões brasileiras; Compreender o campo e a cidade como formações socioespaciais; Correlacionar o surgimento dos espaços rurais e urbanos nesse processo de formação territorial brasileira aliado às atividades econômicas; Identificar os principais problemas ambientais do Amapá; entender o contexto mais amplo (AMAPÁ, 2009, p.152).

Assim como para a proposta de EJA se propunha a trabalhar o conhecimento do processo de ocupação do espaço amapaense dentro do contexto amazônico; ao entendimento dos alunos também como agentes dinâmicos e tais formadores desse

espaço, assim como compreender a ação dos agentes naturais na produção do espaço amapaense. (AMAPÁ, 2009, p. 153).

Em História, identificamos elementos desta abordagem com certa ênfase aos aspectos regionais do Amapá, embora haja uma preocupação em ressaltar os pontos turísticos: Fortaleza de São José de Macapá, Igreja de São José, o Marco Zero, Praça Barão do Rio Branco, Veiga Cabral, Lagoa dos Índios, Vila do Curiaú (AMAPÁ, 2009, p.186). Destacamos, ainda, um componente denominado Oficina de Trabalho, que integrou a Matriz Curricular das escolas públicas do Estado do Amapá a partir do ano de 2000 e deve ser trabalhada no segundo segmento do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, na Parte Diversificada.

Nas propostas das Oficinas de Trabalho, em um dos projetos propostos há ênfase ao meio ambiente, questões socioculturais do Amapá e da comunidade local; ênfase na história e geografia do Amapá. Ainda: - conhecer as peculiaridades de cunho histórico e cultural da sociedade amapaense, com ênfase às diversidades locais, regionais e fronteiriças; analisar as diversas situações socioambientais do estado do Amapá, da Região Amazônica e, em particular, de cada município amapaense; - reconhecer o Amapá como parte da Amazônia em seu processo histórico no Norte do Brasil, além de ressaltar os elementos pertencentes à biodiversidade geográfica do Amapá.

Como ressaltado, embora de 2009, o documento é ainda uma das referências do trabalho pedagógico no estado do Amapá. Entretanto, após inúmeros estudos curriculares realizados no estado, em 2019, foi aprovado o Referencial Curricular Amapaense (AMAPÁ, 2019), que traz as propostas da Educação Básica da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Posteriormente, foi aprovado o documento curricular referente ao Ensino Médio. E é este novo documento curricular que passamos a analisar.

Constatamos que o grupo de trabalho e de elaboração da proposta foi composto de uma Comissão Estadual, com a participação da secretária de Estado da Educação, presidente da Undime do Amapá, promotor de Justiça de defesa da Educação, presidente da UNCME, do Conselho Estadual de Educação, reitor da UEAP, além de coordenadores estaduais, das áreas de conhecimento e colaboradores.

Ao todo, são nomeados 7 representantes de entidades na Comissão Estadual, coordenadores de áreas, articuladores, dentre eles representantes da SEED e da sociedade civil organizada que compreende a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Amapá (UEAP), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Também constam créditos institucionais ao regime de colaboração, incluindo as Secretarias Municipais de Educação dos dezesseis municípios do estado do Amapá.

O Referencial Curricular aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2019, atualmente em vigor, é que contempla, dentre as modalidades de ensino, a Educação do Campo. Assim, procedemos a análise mais direcionada a esta elaboração curricular que está no Referencial. Já na página 11, na Apresentação, é informado que o Referencial aborda cinco modalidades de ensino: Educação do Campo, Quilombola, Educação Especial, de Jovens e Adultos (não foi citada a Educação Indígena, mas ela consta da proposta), conforme é corrigido na página 22.

A Educação do Campo está das páginas 30 a 35. Traz as normatizações da Educação do Campo como as Diretrizes nacionais além da Resolução n. 56/2017²², do CEE/AP, de 26 de abril de 2017, a qual “estabelece diretrizes complementares para funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no Estado do Amapá e dá outras providências.” Destaca que: “As propostas pedagógicas das escolas do campo devem

²² Estado do Amapá, confirmando o processo de valorização das populações camponesas e da educação oferecida a elas, em 2017a Resolução n. 56/2017, do CEE/AP, de 26 de abril de 2017, a qual “estabelece diretrizes complementares para funcionamento das instituições da educação do campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no Estado do Amapá e dá outras providências.” Dessa forma, essa Resolução deve garantir a eficácia da implantação da educação do Campo do Estado do Amapá. Em seu Art. 3º a “Escola do Campo é aquela situada em área rural, [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo.” Nesse sentido, vê-se no Art. 2º que: As populações do campo compreendem os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas. Embasado nos termos nos assegura no Art.9º que: “O currículo que contemple a trajetória de luta pela posse, domínio e reconhecimento dos espaços ocupados, na construção da história comum passada de geração para geração às comunidades e o uso coletivo do território. O direito dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Atender essas comunidades com suas peculiaridades é também uma forma de pensar formas alternativas de orientar as práticas pedagógicas já existentes nas escolas rurais, mas também de rever e antecipar novas possibilidades educativas.” (AMAPÁ. RCA – Referencial Curricular Amapaense, 2019, p.30).

contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (AMAPÁ, 2019, p. 34). Também cita a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância. Ainda, ressalta que:

No Estado do Amapá essa metodologia se faz presente nas instituições que fazem parte da Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP) em alguns Municípios, como: Escola Família Agrícola Perimetral Norte/ Cachorrinho Pedra Branca, Escola Família Agrícola do Carvão e Escola Agrícola do Maracá/ Mazagão/, Escola Família Agrícola do Pacuí/ São Joaquim do Pacuí-Macapá, Escola Família Macacoari/ Itaubal e Escola Família do Cedro/ Tartarugalzinho. Tais escolas possuem módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, esta metodologia teve tempo destinado a atividades normatizadas por meio do Parecer n. 01/2006 – CEB/CNE. A Pedagogia da Alternância valoriza a dimensão dialógica. Encontramos aí a contribuição de Paulo Freire [...] (AMAPÁ, 2019, p.34)

Na sequência, são citadas suas contribuições para a reflexão dialógica, a práxis pedagógica e a transformação da realidade. Além desse necessário e adequado reconhecimento à pertinência da Educação do Campo ao contexto amapaense, há também referências e citações dos conceitos relacionados ao campo em outras áreas do Referencial, como por exemplo na parte que aborda EJA:

Diante do exposto, é preciso romper com a padronização do ensino regular e reconhecer o contexto e motivações dos alunos da EJA, que na sua maioria retorna aos estudos por uma necessidade, na perspectiva de melhorar sua condição de vida, seja pela inserção no mercado de trabalho ou pela ascensão funcional. Esse rompimento deve realizar-se na maneira de conduzir o processo educativo e a forma de avaliar os sujeitos da EJA, que abrange da mulher dona de casa ao trabalhador, dos analfabetos absolutos aos analfabetos funcionais, das populações indígenas, do campo, remanescentes de quilombo, pessoas com necessidades específicas e privadas de liberdade. (AMAPÁ, 2019, p. 47)

Dessa forma, para além dos três componentes do Referencial, abordados no espaço das modalidades já citadas, também em outras aparece o respeito aos sujeitos do campo e às comunidades ribeirinhas. A partir destas análises, podemos afirmar que há contexto diferente entre os dois documentos, pois no segundo documento a Educação do Campo aparece com maior quantidade e relevância.

Ressaltamos que estes não são apenas ganhos numéricos. Trata-se de mais do que quantificações favoráveis para a Educação do Campo. Assim, o Referencial

Curricular de 2019 contempla um arcabouço de conceitos e de componentes curriculares que trazem a diversidade, o respeito aos sujeitos do campo e seus modos de vida e de produção. Contempla também aspectos da cultura ribeirinha e dos povos das florestas, fundamentais para a Educação do Campo.

Entretanto, aqui identificamos uma das contradições, pois, para além dos números, é preciso pensar se ocorreram ganhos na qualidade da educação dos povos ribeirinhos. Isso posto, em razão de que os referenciais curriculares avançaram em suas concepções, principalmente por considerarem a política da Educação do Campo, seus documentos norteadores e os princípios da Educação do Campo que, ao longo de tempo e pela luta dos sujeitos do campo, estão se difundindo.

Pontuamos que o referencial, por ter sido aprovado em 2019, ainda se encontra pouco divulgado, em virtude de que, na sequência, instaurou-se o contexto da pandemia da Covid-19 e os subsequentes problemas relacionados ao isolamento, distanciamento social e outras consequências. Isso dificultou as condições dos sujeitos ribeirinhos, ocorrendo problemas de comunicação e divulgação, principalmente no contexto educacional. Diante deste panorama, a inserção do Referencial ainda está em andamento.

Todavia, já temos o alento de que, quando (e se) implementado, fará diferença no cotidiano das escolas do estado do Amapá. E diferença na abordagem curricular, respeitando os modos de ser e de aprender dos alunos sujeitos do campo. Portanto, deverá trazer ganhos em qualidade de aprendizagem, contribuir para um trabalho pedagógico mais adequado à realidade ribeirinha e das crianças e jovens das florestas e dos rios e das florestas. Ainda, contribuir para os profissionais da educação, trazendo coerência nos conceitos e conteúdos trabalhados, além de procedimentos metodológicos adequados à realidade da Educação do Campo.

Nesse contexto, é importante destacar que o Referencial Curricular Amapaense está baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem autoridade para determinar o que é necessário para formar estudantes em todo o país. Com essa base, os currículos dos estados e municípios devem ser desenvolvidos, estabelecendo-se o que é necessário para educar os alunos brasileiros. Uma vez estabelecido um valor crítico, indicará quais disciplinas o aluno estudará em cada etapa de sua vida e como será

distribuída a carga horária. A essa altura, o espírito do positivismo torna-se um aspecto assustador porque torna o sistema educacional brasileiro surdo para muitas coisas, mas muito sensível aos ditames do Capitalismo, o que, para o Brasil, é um retrocesso.

Na BNCC, constata-se que a educação nacional se alinha a importantes esferas, contidas em três áreas - municipal, estadual e federal - considerando a avaliação da formação de professores, métodos de avaliação, conteúdo e instalações. Propõe-se a equalização da educação em um contexto que vai além da garantia de acesso e permanência, que sejam escolas para todos (BRASIL, 2017). A BNCC aponta para a unificação da educação nas áreas urbanas, com as áreas rurais se beneficiando pouco com a introdução desse novo currículo básico. Embora a BNCC se afirme como um documento pluralista contemporâneo e defina claramente um conjunto de saberes essenciais e imprescindíveis a que todos os alunos, crianças, jovens e adultos têm direito, a aprendizagem local permanece obscura e não está claro quem será o responsável pela formação dos profissionais docentes nos ambientes rurais.

Temos um documento que propõe a equalização do ensino nessa situação, mas o que falta é um método ou modelo de educação que garanta o acesso a todos, pois, como já mencionado, precisamos que ela atenda às necessidades dos povos tradicionais. Portanto, a educação deve ser esperada, permitindo que agentes relacionados ao desenvolvimento das habilidades de atividades educacionais sejam associados ao seu ambiente, possibilitando que não queiram apenas adquirir seu dinheiro para sobreviver. Desse modo, espera-se que a educação permita que seus alunos se tornem bastante eficazes e se preparem para o trabalho local, a fim de encontrar opções alternativas apropriadas, que possam garantir estabilidade financeira, respeito pelo meio ambiente, e usar os recursos naturais de forma consciente.

Na sequência, trazemos as contribuições de Miguel Arroyo ao presente estudo, por considerarmos sua relevância para a Educação do Campo.

3.4 MATRIZES PEDAGÓGICAS SEGUNDO ARROYO

Miguel Gonzalez Arroyo é um dos autores que traz inúmeras contribuições à Educação do Campo. As ideias de Arroyo nos inspiram pela renovação e direcionamento

a temas relevantes para a educação, pelo diálogo com as teorias contemporâneas e em conjunto, com os movimentos sociais que lutam, reivindicam e constituem uma Educação do Campo pautada na humanização do sujeito. Seus trabalhos enfatizam o sujeito oprimido vítima do sistema das desigualdades sociais, da inserção escolar e, sobretudo, “outros sujeitos”, que são de grande importância para ele e para sociedade.

Segundo Arroyo (2010, p.19), é primordial a problematização acerca do currículo, de sua estrutura, que precisa ser repensada, indagada. Refletir sobre a estrutura do trabalho, do tempo, que hoje ainda são indagações nucleares aos poucos privilegiados na política de currículo e da hierarquia profissional, ou seja, considerá-lo como:

Um referencial que ultrapasse a visão da escola como mero aparelho ideológico do Estado, Miguel Arroyo constrói uma teoria de currículo que dá centralidade à escola e sua capacidade de formar sujeitos, numa perspectiva que trata da educação das classes populares e formulação do princípio educativo do trabalho. Em rico debate sobre as funções sociais da escola, Arroyo (1989, p.3) afirma que o mais grave não é a inexistência de uma política que permita ao povo entrar na escola e aí permanecer: o mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas. (ARROYO, 2004, p.20)

Reforça, portanto, o valor das lutas sociais e de que elas também necessitam estar contempladas no currículo das escolas. Por esta razão, entre outras, estudamos suas elaborações, notadamente sobre as matrizes curriculares, conforme passamos a detalhar, inicialmente pontuando que o conceito de matriz precisa ser elucidado. Para tanto, Ferreira (2004, p. 126) relaciona ao termo matriz o lugar onde alguma coisa se gera ou se cria; fonte, manancial. Conceito já lembrado por Arroyo (2010) como mãe, núcleo gerador, que os dá à vida.

Para entendermos as matrizes, devemos partir do pressuposto de que não nascemos prontos, ou seja, o ser humano vai se formando no decorrer de sua vida. É a partir desse “completar” que devemos aprender a ser gente, nos constituir como humanos. A matriz “trabalho” é, conforme Arroyo (2010), responsável por transformar o ser humano, haja vista que todo ato de produção é indissociável de nossa formação. O ser humano se produz produzindo. O trabalho como matriz formadora exige que percebamos com clareza as formas de produção, recuperando vínculos entre processos de produção do conhecimento.

As matrizes formadoras do sujeito nos levam a indagar, no plano educativo sociocultural, que segundo ele nos remetem à existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas, principalmente, no plano sociocultural e educativo. As matrizes pedagógicas citadas por Arroyo dão ênfase à relação de luta de classe do sujeito e os aspectos socioculturais importantes para formação do ser humano. São as matrizes pedagógicas conforme Arroyo: trabalho, terra, cultura, vivência de opressão e movimentos sociais.

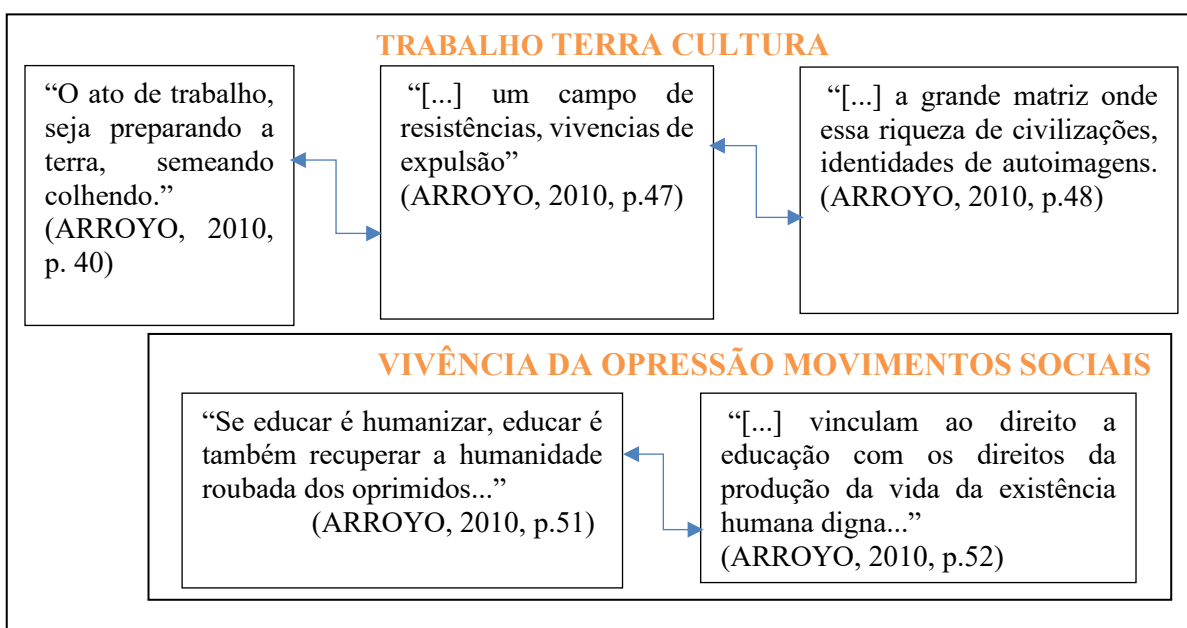
Selecionamos fundamentar esta pesquisa com as ideias de Arroyo (2010) por concordarmos com sua defesa de que todo conhecimento tem origem nos conhecimentos sociais, na produção coletiva do conhecimento e que é possível pensar num currículo que leve as experiências sociais como base das matrizes curriculares. Ressaltamos que as práticas pedagógicas defendidas pela Educação do Campo consistem em se diferenciar das oferecidas nos meios educacionais urbanos. No entanto, tem-se que as comunidades do campo abrangem especificidades diferentes das urbanas. E para valorizar as culturas, podemos citar que é necessária:

Uma educação que inclua os saberes locais se define, assim, como uma das condições principais do desenvolvimento, uma vez que possibilita a formação de protagonistas locais capazes de articular as necessidades de sustentabilidade econômica, social e ambiental (BORGES; CASTRO, 2020, p. 310).

Consideramos as experiências sociais como relevantes, pois se traduzem nas matrizes culturais, pautadas em uma prática educativa contextualizada, proporcionando ao aluno maior aproximação entre a educação escolar e o cotidiano da comunidade local e interação com seu meio, atentando para o desenvolvimento socioambiental e o uso sustentável dos recursos. Em sua obra *Currículo: Território em Disputa*, Arroyo (2013) defende o direito do aluno tanto à cultura quanto ao conhecimento. E questiona como a ausência da cultura no currículo pode ocorrer sendo que todo processo de conhecimento está relacionado a processos culturais. Para o autor, a ausência das marcas culturais da classe trabalhadora no conhecimento científico representa uma tentativa de manter ausentes as marcas culturais e valorativas que estão presentes em toda a produção de conhecimento e das ciências.

Portanto, é viável que matrizes curriculares sejam oriundas dessas práticas. Para fins deste estudo, sistematizamos as matrizes pedagógicas propostas por Arroyo na Figura 28, a seguir.

Figura 29 – Matrizes Pedagógicas segundo Arroyo



Fonte: A autora, 2022

Conforme sistematizamos na Figura 28, a cultura, para Arroyo (2013), é concebida como a grande matriz pedagógica, pois é nela que podemos reconhecer através da sensibilidade os processos educativos como processo de construção de valores, identidades, conhecimentos. Arroyo (2013) trata da cultura e suas relações com o conhecimento, refletindo sobre a separação hierárquica que aparece nessas duas categorias e que está marcada em currículos cientificistas, pragmáticos, positivistas, que não dão à cultura a centralidade necessária para garantir sua produção cultural.

Nesse contexto, Arroyo (2013) ressalta, sobre cultura, que a sensibilidade e o reconhecimento da identidade, conhecimento, valores construídos através do processo educacional são fundamentais para essa compreensão. A cultura é considerada a grande matriz pedagógica. As categorias cultura e conhecimento estão separadas pela hierarquia em currículo científico, em que a cultura não é considerada central. Alerta que o currículo pragmático e positivista não garante a expansão da cultura; porém, a

centralidade da cultura favorece a formação na identidade do sujeito. Nesta perspectiva, escreve que:

A ausência da cultura nos currículos nos leva a uma indagação: por que separar a cultura e conhecimento? Todo processo de conhecimento esteve e está associado, instigado em processos culturais. A produção científica, tecnológica é um dos produtos da dita herança cultural. (ARROYO, 2013, p. 344).

Tal elaboração nos remete a pensar a cultura no âmbito do respeito à diversidade, valorizando os aspectos socioculturais, a memória, as raízes dos povos do campo, as crenças, valores, o trabalho com a terra, moradia produção da vida cultural articulada às relações sociais vividas no campo. Ressalta ainda Arroyo que: “O ser humano é um ser cultural, social, de pensamento, de valores, um ser de identidade” (ARROYO, 2012).

Prossegue Arroyo (2010) com a matriz trabalho, que expressa o modo de “transformar o ser humano”; o trabalho reluz a transformação, “a origem do entendimento e do conhecimento da realidade humana, local, política, cultural, intelectual construída pelo trabalho” (ARROYO, 2014, p. 20). A produção implica nas diversas formações do sujeito.

Outra dimensão do trabalho como matriz pedagógica formadora nos remete a observar com atenção as formas de produção, mantendo a conexão com a produção do campo e a produção dos conhecimentos, da cultura, identidade, dos valores e contexto escolar. Assim, o trabalho é concedido na formação do sujeito, e a ação é a realização humana. Ainda, o trabalho pode ser contemplado como princípio educativo e no vínculo e articulação nas práticas educativas. Traz, também, as experiências de produção de vida, relacionado à reforma agrária, à agricultura, às lutas camponesas.

Já a matriz terra, apresentada por Arroyo (2010), nos remete à união com a pedagogia no sentido prático, conduzido a valores que envolvem a natureza, apresenta diretrizes de discussões, onde a terra é a matriz de formação do sujeito, espaço de resistência, conquista, liberdade pela vida.

Estas, dentre outras indagações, nos conduzem a pensar na obra de Arroyo, em consonância com as escolas públicas de Laranjal do Jari. E a pensar as matrizes

pedagógicas da luta, do trabalho e da vivência que se constrói na educação, a partir de um projeto coletivo e popular de sociedade. A educação e seus atores precisam identificar as contradições, compreendê-las e buscar superá-las; a terra e o trabalho como processos formadores de emancipação e resistência, reconhecer os sujeitos para a construção de uma nova práxis pedagógica.

Para Arroyo, as matrizes são muito mais amplas: “não basta apenas dizer que o trabalho, os movimentos sociais e as vivências com a terra e no campo educam. Todas estas coisas somadas humanizam os sujeitos, ressignificam e produzem vida e novos sujeitos. (ARROYO, 2014, p.34). Nesse sentido, a humanização contribui para a formação do sujeito “com origem de ações coletivas e de movimentos por liberdade, [...] por outro sistema de produção, apropriação da terra.” (ARROYO, 2014).

No espaço escolar, a matriz curricular “terra” pode se vincular aos estudos sobre a produção do campo, o projeto de campo, bem como às vivências, lutas pela terra e produção familiar. Enfim, a terra como espaço de vida. Conforme aponta Arroyo (2012, p.47), “a terra é um campo de resistência, de vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar camponesa, pelo espaço de vida”.

Quanto à vivência da opressão, outra matriz, o autor alerta que os coletivos trazem suas vivências – muitas vezes brutais – no trabalho escravizante, de forma precarizada, como as formas dominantes e persistentes de exploração do trabalho, em que o ser humano é considerado como mercadoria, à mercê de exploração e de violência humana.

O processo de humanização tem estado acompanhado de brutais processos de desumanização ao longo da história. De grandes coletivos é roubado o direito e as condições de humanização. Se educar é humanizar, educar é também recuperar a humanidade roubada dos oprimidos. (ARROYO, 2010, p.51).

O currículo pode conduzir à conscientização dos fatores que alienam o ser humano, buscando formas de pensar criticamente os fatos que acontecem no meio social. Para tanto, é necessária uma pedagogia crítica, que liberte e conscientize o ser humano e essa conscientização crítica se forma na conscientização de classe. Uma pedagogia que nos remeta à luta de classe, associada aos movimentos sociais. Refere-se à formação de povos tradicionais, portadores de histórias e seus princípios de

reconhecimento se apresentam à sociedade. Como por exemplo de luta e coletividade, o MST defende uma educação onde a formação humana se dê pela experiência, pelo conhecimento adquirido, em condições de luta social.

Ainda sobre a vivência da opressão, é necessário que lutemos por um mundo mais digno, fortalecendo a busca pela igualdade e humanização, através da coletividade e ações que façam o sujeito refletir sobre suas ações. Nesse processo, a escola tem papel fundamental, o de provocar a reflexão na comunidade escolar, por meio de práticas pedagógicas emancipadoras, noções de cidadania e participação, ações que contribuem para a libertação da opressão. Como afirma Arroyo (2010, p. 52), “a luta liberta, conscientiza, politiza, transforma a sociedade e os coletivos humanos. É pedagógica”.

Importante citar, nesta matriz pedagógica, Paulo Freire, pois a vivência da opressão é tratada pelo educador como formadora: “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de ‘coisas’” (FREIRE, 1987, p.30). Também escreveu:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. (FREIRE, 1987, p.36)

Freire defendeu que “ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros”. Segundo o autor (FREIRE, 1980, p. 20), “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”. Portanto, quando falamos sobre a preparação do ser humano, estamos também defendendo uma preparação capaz de formar um ser crítico e acima de tudo consciente. Nesta perspectiva, escreveu Freire, em sua mais conhecida obra *Pedagogia do Oprimido*, conforme destacamos pois:

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (FREIRE, 1987, p. 54)

E nesse contexto, para que os oprimidos possam se libertar da opressão, é necessário um processo coletivo para problematizar a realidade. Para que haja conscientização crítica dos fatores que alienam o ser humano. Para Cruz (2014) as matrizes curriculares podem contribuir para buscar novas formas de pensar criticamente os fatos que acontecem no meio social. É necessária uma pedagogia crítica, que liberte e conscientize o ser humano e essa conscientização crítica se forma na conscientização de classe.

Assim, os escritos de Arroyo (2010), reforçados a partir das Matrizes Pedagógicas Trabalho, Terra, Cultura, Vivência a Opressão e Movimentos Sociais, fortalecem as lutas de classes e, no aspecto socioeducacional, contribuem para a formação humana. Elas remetem à Educação do Campo, trazendo as marcas históricas da diversidade, coletividade, e são elas que enriquecem esse contexto que tem como princípio norteador os seres humanos, suas histórias e seu reconhecimento diante da sociedade. Exemplo de luta e coletividade, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) defende uma escola na qual o processo de formação humana dá-se na experiência, pelo conhecimento produzido frente à luta social.

Sobre o MST, de acordo com Caldart (2004, p. 35), a maior contribuição para a formação do sujeito na organização coletiva do MST é a potencialidade da educação, das relações sociais produzidas e reproduzidas que, pedagogicamente, interferem nas diversas dimensões do ser humano. O movimento de produção e reprodução das relações sociais, também, “problematiza e propõe valores, altera comportamentos, destrói e constrói concepções, costumes, ideias. E dessa maneira vai confirmando a identidade sem-terra”.

Arroyo (2014, p. 37) afirma que a compreensão da vivência dos movimentos sociais, do processo coletivo, da participação e lutas pelos direitos da classe trabalhadora tornam-se fundamentais para o entendimento do movimento da Educação do Campo. Eles são percussores de um projeto educativo, de transformação social e de emancipação humana. Nesta direção, refletimos sobre as matrizes citadas por Arroyo e as problematizações de Cruz (2014). A autora explicita como elas podem ser articuladas nas práticas educativas e na reelaboração das propostas curriculares e dos projetos políticos pedagógicos. Destaca que as questões da cultura local, da realidade e da

identidade são categorias fundamentais para reestruturação pedagógica. Pautou então o trabalho como princípio educativo, relacionado à reforma agrária, à agricultura e às lutas camponesas.

Também aponta problematizações como a exploração do trabalho; suas possibilidades de resistência, de vivências, as lutas pela terra, a produção familiar, e o trabalho como espaço de vida. Nesse aspecto destaca Arroyo que: “[...] a terra é um campo de resistência, de vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar camponesa, pelo espaço de vida”. (ARROYO, 2012, p. 47).

Para Caldart (2004), o MST tem sido reconhecido como um movimento de oposição ao governo e ao modelo neoliberal não porque tenha deixado em segundo plano sua luta específica. Para a autora, o MST defende uma escola na qual o processo de formação humana dá-se na experiência, pelo conhecimento produzido diante da luta social. Há uma convergência entre os analistas de que o grande mérito do MST é o de ser capaz de universalizar uma bandeira que nasceu como expressão de interesses particulares interesses de um grupo social específico. Ou seja, os *sem-terra* estão fazendo com que uma luta que tem uma base social concreta e específica amplie-se e seja transformada em bandeira de um espectro mais abrangente da sociedade. (CALDART, 2004, p. 158)

O processo coletivo pode problematizar a realidade. É necessária a abordagem crítica dos fatores que alienam o ser humano. Para Cruz (2014), isso pode ocorrer nas escolas ao buscar formas de pensar criticamente os fatos que acontecem no meio social. É necessária uma pedagogia crítica, que liberte e conscientize o ser humano e essa conscientização crítica se forma na conscientização de classe.

Ao refletir sobre os processos de desumanização na sociedade é possível estabelecer relações com o conhecimento, libertando-se das amarras em busca da superação do sistema opressor. A compreensão da vivência dos movimentos sociais, o processo coletivo, a participação e lutas pelos direitos da classe trabalhadora tornam-se fundamentais para o entendimento do movimento da Educação do Campo. Eles são percussores de um projeto educativo, de transformação social e de emancipação humana. Sujeitos coletivos buscando transformação da realidade.

Na luta pela garantia de direitos à terra, educação, trabalho, alimentação, moradia, muito se aprende. E é a luta de coletivos dando centralidade à vida e ao trabalho que se

caminha para uma sociedade mais justa e fraterna. É na coletividade que se organiza o trabalho pedagógico, os processos nas decisões, das opiniões, das aspirações e estratégias pensadas e definidas pela comunidade escolar.

A Pedagogia do Movimento, conforme Caldart (2004) estudou, contribui para a formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que muito se aprende na práxis grupal. Para tanto, é importante compreender que a transformação da realidade se faz na valorização da participação como forma de descentralização e de desenvolvimento da consciência crítica. Em um processo de autonomia diante das decisões.

Concluindo, é necessário que as matrizes pedagógicas conduzam ao rompimento com as formas alienantes e conservadoras de pensar. E que elas sejam contempladas em nosso trabalho. Ao pensar o currículo das escolas públicas de Ensino Fundamental de Laranjal do Jari, é indispensável que tenhamos em mente essas reflexões, bem como pensá-las a partir de matrizes pedagógicas que conduzam à valorização dos sujeitos do campo, em especial dos ribeirinhos, com sua riqueza de conhecimentos, suas lutas e suas identidades. É preciso contemplar suas histórias, seu trabalho, a terra, que é também pensada como os rios e/ou territórios onde produzem suas existências. E, enfim, suas vivências cotidianas necessitam também ser consideradas no currículo das escolas públicas de Laranjal do Jari.

Santos (2009, p.14) nos remete para “que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática”. Neste contexto, o currículo precisa valorizar a proposta da Educação do Campo e seus conteúdos devem ser considerados como conhecimento históricos e culturais estabelecidos dentro de um convívio social. Visa também ampliar competências e habilidades para o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e do meio rural.

Por esse trilhar, no capítulo a seguir, exploramos vários aspectos relacionados à comunidade do Martins, a fim de localizar leitores do castanheiro, da floresta, e entender como é seu cotidiano, seu trabalho e suas relações com a escola.

4 POPULAÇÕES TRADICIONAIS: A COMUNIDADE DO MARTINS

Iniciamos o capítulo com um breve resgate histórico da população da região, descrevendo os cenários de vida da população do Município de Laranjal do Jari, enfatizamos o cotidiano dos sujeitos da comunidade do Martins e, na sequência, concluímos com elementos de reflexão sobre a comunidade em questão. Dessa forma, trazemos inicialmente as imagens do Município de Laranjal do Jari, com suas rotinas e trabalhos dos sujeitos, pois são representativas da realidade local e nos auxiliaram a compreender com mais profundidade o Município local.

Também neste capítulo abordamos a realidade da comunidade relacionada à categoria trabalho. Neste estudo, o trabalho é entendido como um processo no qual uma pessoa atua em sociedade, utilizando sua força de trabalho para criar as condições de existência material. O trabalho cria forças ou prioridades que o corpo humano não possui naturalmente, gerando novas funções e novos recursos. Usando seu poder, os humanos evoluíram ao longo da história.

Desta forma, o homem torna-se não apenas um produto de seu ambiente, mas também um ator ativo no processo de criação deste ambiente. O processo educacional integra experiências que as pessoas têm ao longo de suas vidas. A experiência do trabalho, a produção, as ações de produção nos criam como seres humanos, deixando rastros para todos. Com efeito, o homem é produzido quando produz, torna-se sujeito da cultura (ARROYO, 1999, p.29).

A tentativa de ver essa população Martines como um todo que mora na Comunidade do Martins, faz parte de uma cultura maior, universal, que não tem acesso a materiais específicos disponibilizados à sociedade ao longo da história. Ainda, trazemos as vozes dos sujeitos sobre a comunidade do Martins. Para tanto, ouvimos os moradores por mais de 12 horas. No decorrer do capítulo são analisadas as entrevistas.

Por conseguinte, foi possível valorizar suas vozes e entendê-las à luz da concepção da Educação do Campo, que norteou esta pesquisa. Para iniciar essa oitiva, revisitamos a comunidade de Laranjal do Jari, para, posteriormente, chegar até a comunidade do Martins, onde se localiza Escola Municipal Cristo Redentor. Esse

movimento foi fundamental para ampliar nossa compreensão, conforme passamos a destacar.

4.1 A COMUNIDADE DE LARANJAL DO JARI REVISITADA

Revisitarmos o município de Laranjal do Jari teve como intuito contextualizar e entender mais a história e inseri-la na realidade da comunidade do Martins. Dessa forma, trouxemos imagens e mais da história do município estudado. A área que hoje corresponde ao Vale do Jari foi habitada primeiramente pelos povos indígenas Wayapi e Appalai e depois pelos nordestinos, que vieram garimpar e trabalhar na extração de borracha. A área pertenceu a José Júlio de Andrade, que vendeu suas terras e sua empresa Jari para um grupo de comerciantes portugueses (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Em 1967, os portugueses venderam suas terras ao norte-americano Daniel Ludwig, que comprou por cerca de US\$ 3 milhões uma grande extensão de terra na divisa do Pará com o Amapá. Considerado um dos homens mais ricos do mundo da época, o magnata norte-americano tinha 70 anos e já era dono de inúmeras empresas em 23 países (PINTO, 2014), seu objetivo era transformar o Jari em um verdadeiro laboratório econômico para a silvicultura, mineração e pecuária em larga escala. Assim nasceu o maior projeto de desenvolvimento confiado a um único empresário, e o mais questionado. O empresário norte-americano construiu um imenso complexo industrial ligado às redes globais de finanças, a madeira e a pasta de papel. Batizado de “Projeto Jari”. O projeto foi então enxertado como um novo território de produção moderna na antiga floresta dos extrativistas (LINS, 1997).

Com a Instalação do Projeto Jari no distrito de Monte Dourado, a migração para a área do Vale do Jari continuou e várias aldeias surgiram em torno do empreendimento liderado por Daniel Ludwig, sendo a Vila do Beiradão uma das mais proeminentes nesse período. A vila foi formada na margem esquerda do Rio Jari por milhares de imigrantes de diversas regiões do Brasil, principalmente dos estados do Maranhão e Pará. A formação desta vila é conhecida em todo o país pelas condições precárias que surgiram (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Clareto (2005, p. 3484) ressalta:

Existem diferentes versões para as origens de Laranjal do Jari, mas todas concordam que o surgimento da cidade estaria atrelado ao empreendimento do empresário americano Ludwig e Monte Dourado. Assim, início da ocupação daquele espaço às margens do Jari teria acontecido como opção para aqueles que haviam se deslocado para a região em busca de emprego e melhores condições de vida. Houve um grande deslocamento de pessoas para a região com a intenção, sobretudo nordestinos – do Maranhão, Piauí e Ceará, principalmente – e nortistas de outras localidades. Como não havia emprego para todos, muitos, sem condições de voltarem para seus locais de origem, acabavam ficando e ocupando um local à beira do rio Jari para habitar temporariamente, na margem oposta a Monte Dourado, no estado do Amapá (antigo Território do Amapá), em terras que pertenciam a Ludwig e seu Projeto.

Retratado por Pinto (2014), o surgimento do município foi oriundo da força de um povo resistente, resiliente, lutando bravamente por essa região. Já na década de 1960, muitas famílias foram atraídas pela grandeza do Projeto Jari, empreendimento com a finalidade de produzir celulose e papel. Seu dono, conforme já relatado, o norte-americano Daniel Ludwig, ouvindo seus informantes econômicos, teria feito uma previsão de que haveria grande escassez do produto no futuro, com o objetivo de suprir uma demanda destes produtos. que atingiria o seu pico em 1985.

Ferreira deixa notório o surgimento da Vila do Beiradão, relatando que:

O marco de sua formação foi no ano de 1967 quando ocorre o levantamento dos primeiros barracos, erguidos com a finalidade de atender pessoas que estariam ligadas à empresa. Em 1968 a empresa autorizou a construção da Vila do Pau Roliço acampamento próximo de Monte Dourado que abrigou alguns empregados, ex-empregados ou recém-admitidos da Jari. Nesse momento o número de casas era bem reduzido, existiam 26 casas, nas quais residiam 229 pessoas, mesmo a Jari tendo autorizado o acampamento, os moradores não eram bem-vistos, isso ocorreu em razão das condições da falta de higiene e insalubridade que existiam no local (FERREIRA, 2008, p.80).

Com o desenvolvimento da vila, um pequeno núcleo urbano começou a se formar em 1971, na margem esquerda do Rio Jari, conhecido como Beiradão. Jari tentou eliminar tal vila (NASCIMENTO *et al.*, 2020). Lins (1991) relata que, segundo os moradores mais antigos do local, nesse período iniciou a ocupação do que viria a ser o município de Laranjal do Jari (tendo como precursor o Sr. Gama, que será relatado

adiante e outros sujeitos). À época, o local era mais conhecido como Beiradão, pois as primeiras casas foram construídas nas margens (beira) do Rio Jari.

Com a implantação do Projeto Jari, muitos moradores da região, que alternavam colheita da castanha no inverno, foram contratados para trabalhar na fábrica por um certo tempo, o que contribuiu para a subsistência desses trabalhadores e permitiu a implantação de lavouras, com a contratação de trabalhadores de vizinhos e parentes (SOUZA, 2006). Hoje, a região vive entre a luta diária dos seus sujeitos para vencer os desafios. Seleccionamos imagens para que o município seja conhecido com maior detalhamento.

Figura 30 – Passarela no Município de Laranjal do Jari



Fonte: Seleção da autora, 2021.

As condições de moradia representam um desafio às políticas públicas e ao cotidiano dos sujeitos do campo em Laranjal do Jari. Há problemas de saneamento, de habitação e, com eles, a saúde da população é comprometida. A seguir, a Figura 30 representa essa realidade.

Figura 31 – Moradia no Município de Laranjal do Jari – Parte Baixa



Fonte: Seleção da autora, 2021

4.2 OS SUJEITOS DE LARANJAL DO JARI E A CATEGORIA TRABALHO

Na sequência, apresentamos os sujeitos de Laranjal do Jari em situações cotidianas de trabalho. Em concomitância, tecemos considerações a respeito do trabalho realizado pelos sujeitos.

É importante entender que não nascemos prontos, ou seja, as pessoas se formam ao longo da vida. É desta plenitude que devemos aprender a ser humanos. Os sujeitos modificam a natureza pelo trabalho e, ao mesmo tempo, se modificam como seres humanos. Dado que a categoria trabalho é fundamental nesta pesquisa, voltamos o olhar a ela e retomamos o que escreveu Marx (*apud* PETO; VERÍSSIMO, 2018), em que o homem, por meio do trabalho,

[...] se confronta com a matéria natural como com uma potência natural (*Naturmacht*). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade (*Leiblichkeit*): seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1867/1962, p. 192 *apud* PETO; VERÍSSIMO, 2018)

Esse movimento é o que percebemos na realidade estudada, nos sujeitos que realizam, por meio do trabalho, suas existências em Laranjal do Jari. Sujeitos extrativistas, ribeirinhos, trabalhadores do campo e da cidade. Essencialmente sujeitos da história. Ainda conforme Marx (1932/1968, p. 516 *apud* PETO; VERÍSSIMO, 2018):

[...] o engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico... Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade [*Wirklichkeit*]. O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.

Portanto, o trabalho, categoria com a qual operamos, nos permitiu a reflexão acerca de como os sujeitos de Laranjal do Jari produzem suas existências. Pelo trabalho cotidiano, eles produzem as condições de suas existências. Mais do que isso, pelo trabalho, em suas formas mais diversificadas, se inserem nas comunidades locais.

Entretanto, essa inserção não ocorre de forma igualitária. Há disputas e conflitos de várias ordens. Senão vejamos. No município, há uma zona de área de livre comércio que atende a população e as contratações são limitadas. Por se tratar de um município com baixa escolaridade e limitações de comércio, indústria e serviços, as famílias em geral têm o desemprego frequente.

O serviço público, o pequeno comércio e outras ocupações informais de atividades, como costura, comercialização de produtos regionais, limpeza, é o que observamos. Na sequência, trazemos fotografias dos sujeitos do município em seus trabalhos diários, com o propósito de registrar diversas ocupações, com vistas a acrescentar relevância à presente pesquisa.

Figura 32 – Trabalho de limpeza e conservação em um comércio local



Fonte: Seleção da autora, 2021.

Retratamos uma trabalhadora de supermercado cujas tarefas são de limpeza, conservação e serviços gerais de organização do espaço. O ambiente é fechado, seguro e conta com equipamentos de proteção individual, como luvas. Na Figura 33, identificamos sujeitos trabalhando em ambiente não fechado e seguro, livre de intempéries do tempo (chuva, vento, entre outros). Trata-se do trabalho informal nas ruas de Laranjal do Jari.

Figura 33 – Sujeitos no trabalho de comércio informal



Fonte: Seleção da autora, 2021

O trabalho informal de venda direta realizada nas ruas é frequente na região central da cidade, assim como nos bairros. É uma atividade de comercialização de diversos produtos, como alimentos produzidos pelos próprios sujeitos (bolinhos, café e sucos). Também são comercializados alguns produtos industrializados, como refrigerantes, salgadinhos e outros comestíveis. Nesses pontos de comércio informal, os sujeitos, além da compra e venda, têm o hábito de obter informações, conversar com seus vizinhos e outros sujeitos da comunidade. Trata-se de um *lócus* importante de prestação de serviços, troca de informações, vinculado ao comércio informal.

Os trabalhos informais não são regulamentados ou protegidos por legislação que propicie segurança ou benefícios sociais. Na maioria das vezes, esses trabalhadores não contribuem para previdência social e não estão inscritos como microempreendedores individuais ou outra formalidade. Apesar dessa realidade, esse trabalho lhes garante alguma renda, com a qual as famílias, embora precariamente, conseguem sobreviver. A seguir, a Figura 33 ilustra outra categoria profissional existente em Laranjal do Jari.

Figura 34 – Trabalho de costura produção de vestimenta



Fonte: Seleção da autora, 2021.

O trabalho das mulheres é fundamental para a economia do município. São sujeitos do campo que exercem funções importantes, a exemplo da costureira. Em geral, as mulheres trabalham em suas próprias casas, conciliando o trabalho remunerado com as

atribuições de cuidado da casa, dos filhos e de outros familiares. É a ocorrência já tão evidente nos cotidianos das mulheres, da dupla, às vezes triplas jornadas de trabalho. Em várias situações, as mulheres são exploradas com baixas remunerações, acumulando afazeres de limpar as casas, produzir refeições, cuidar dos filhos, maridos ou companheiros.

Verificamos que há pouca divisão de tarefas nos lares dessas famílias, já que, habitualmente, somente mulheres, esposas e filhas cuidam das casas. Os homens contribuem pouco no trabalho do cotidiano, o que reforça o machismo estrutural²³ da sociedade patriarcal brasileira, comum em vários lares. A seguir, mais um registro do trabalho dos sujeitos de Laranjal do Jari. Evidenciamos que a maioria são trabalhadores jovens. Conforme ilustrado, o trabalho individual é o mais frequente e, no geral, são funções no serviço público ou em pequenos comércios, em atividades que requerem pouca escolaridade, tais como varredores de rua, atendentes ou serviços de limpeza.

Figura 35 – Ocupações no comércio local



Fonte: Seleção da autora, 2021.

Os pequenos comércios e a prestação de serviços, preponderantemente os familiares, foi o que mais observamos. Nestes, a característica é que os sujeitos das

²³ A esse respeito, registramos a obra organizada pelo pesquisador Hintze (2020), intitulada “Desnaturalização do Machismo Estrutural na Sociedade Brasileira”.

famílias se revezam no atendimento ao público e em outras funções inerentes à manutenção da atividade comercial. A seguir, o comércio informal em frente da moradia, o que também ocorre com frequência no território pesquisado (Figura 35).

Figura 36 – Comercialização de produtos regionais



Fonte: Seleção da autora, 2021

Há também os trabalhos coletivos realizados pelos sujeitos do campo, diversificados e importantes tanto para a economia local quanto para as famílias. Nas labutas diárias, eles buscam seu sustento e de suas famílias, comercializando os excedentes.

Figura 37 – Limpeza de pescados – trabalho coletivo



Fonte: Seleção da autora, 2021

O trabalho coletivo é realizado na pesca, na limpeza dos produtos, na agricultura e principalmente na coleta da castanha. Acerca dessa atividade extrativista, fundamental para a região, desenvolveremos a seguir, ao abordar a comunidade do Martins, que foi o lócus específico de investigação.

Ressaltamos que, ao nos determos no esforço de estabelecer as relações com a categoria trabalho, as categorias terra e cultura se entrelaçam. Isso porque é da terra que advém o sustento das famílias. Arroyo (2010) salienta que a terra está associada a valores próximos da natureza, para além do que nos faz falar da terra como formadora do ser humano e sobretudo porque é uma escola de resistência, experiência e exílio, luta pela sobrevivência. O trabalho traz consigo a formação dos homens, vinculados ao modo de produção da vida, o que exigirá conhecimento da natureza, da sociedade, da cultura, da convivência e do conflito. E nesse movimento dialético de entender a realidade que estendemos as análises à comunidade do Martins.

4.3 VOZES DOS SUJEITOS SOBRE A COMUNIDADE DO MARTINS

Na sequência, valorizamos a voz dos sujeitos do campo de Laranjal do Jari, da comunidade do Martins. Destacamos a rotina da lida na coleta da castanha, do trabalho, na lida com o paneiro, cambito, jamaxi, machadinha. E nesta realidade, a importância da escola, das crianças, do ensino.

Abordamos aspectos desse território de adversidade, de desafios e de muita luta dos sujeitos do campo na Reserva Extrativista do Rio Cajari. A partir desse entendimento, buscamos estabelecer as relações com a prática pedagógica. E na consecução desse objetivo, realizamos, ao longo do segundo semestre de 2022, 15 entrevistas com pessoas da comunidade. Ouvimos os sujeitos do campo que fazem do extrativismo seu trabalho de subsistência. São os moradores da comunidade do Martins cujo trabalho e a cultura estão diretamente ligados às castanheiras que fazem parte do seu cotidiano.

A seleção dos entrevistados ocorreu a partir do critério da disponibilidade, além da busca por diversificar as vozes. Ou seja: procuramos ouvir crianças, adultos e

adolescentes que estudam ou estudaram na escola, bem como os moradores mais antigos. O intuito foi de resgatar e valorizar a história e a cultura locais.

Realizamos as entrevistas na própria comunidade, nas casas dos moradores e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor. A comunidade foi solícita e receptiva. Os entrevistados participaram de forma espontânea e deram seu consentimento livre e esclarecido. Para preservar suas identidades, fizemos referências a eles pelas letras iniciais de seus nomes. As falas foram conduzidas em entrevistas semiestruturadas, objetivando fornecer uma organização, mas sem tolher a liberdade de relato dos entrevistados. Gravamos as vozes dos sujeitos com um aparelho celular próprio e depois as transcrevemos, extraindo os aspectos principais dos diálogos.

Utilizamos o timer do celular para registrar a minutagem de cada entrevista. Totalizamos 12h25min de gravação, quantificando a duração de cada entrevista, individualmente. No Quadro 6, a seguir, sistematizamos essa fase da pesquisa, enfatizando as vozes dos sujeitos nas entrevistas realizadas na comunidade do

Quadro 6 – As vozes dos sujeitos da comunidade do Martins

SUJEITOS ENTREVISTADOS	CARACTERÍSTICAS	DURAÇÃO DA FALA EM MINUTOS e SEGUNDOS
01 VSM	Jovem mulher, 18 anos, casada, moradora da comunidade	11:45
02 CPS	Homem, 73 anos, casado, sujeito mais antigo da comunidade, pastor da igreja local	35:40
03 VM	Mulher, 62 anos, casada, mora há 47 anos na comunidade	20: 45
04 TFS	Jovem homem, 17 anos, solteiro, estudante, morador da comunidade	10:20
05 D	Mãe de aluno da comunidade, nasceu na comunidade	11:15
06 OAS	Mulher, 64 anos mora há 32 anos na comunidade	34:40
07 S	Homem, 62 anos, nasceu na comunidade e sempre morou nela	17:00
08 AS	Criança, 11 anos, aluno do 5º ano da Escola Cristo Redentor – estuda desde o 1º ano na Escola	12:00
09 IOS	Criança, 10 anos, aluno do 4º ano da Escola Cristo Redentor	8:00
10 EDSS	Criança, 9 anos, aluno do 4º. Ano da Escola Cristo Redentor – nascido na comunidade	11:20
11 JML	Adolescente de 13 anos. Não é aluna da escola, mas convive na comunidade com frequência	14:40
12 NV	Homem, liderança comunitária. Foi aluno da Escola	31:15.
13 SRS	Mulher, 53 anos, aluna de EJA, nasceu na comunidade do Martins	10:30
14 YSR	Adolescente de 13 anos, aluna da Escola Cristo Redentor	9:45.
15 DSC	Adolescente de 15 anos, aluno da Escola Cristo Redentor	11:20.
	Total de horas das vozes dos sujeitos	12 horas e 25 minutos

Fonte: A autora, 2022

A escuta foi fundamental para o entendimento da realidade, da vida diária e de suas existências enquanto sujeitos do campo. Colhemos essas vozes ao longo de diversas idas à comunidade, conforme a disponibilidade dos sujeitos e as condições da pesquisadora. Nesse movimento, ficou clara a predisposição da comunidade em nos ajudar na coleta de dados. Além disso, a comunidade do Martins se mostrou receptiva e sensibilizada com a realização da pesquisa. Os sujeitos se dispuseram a colaborar e percebemos sinceridade nas falas. A partir de suas vozes, passamos ao relato dos aspectos selecionados como de maior pertinência aos objetivos desta pesquisa.

Optamos por separar as vozes dos sujeitos em dois momentos nesse relato. No primeiro, trazemos suas falas gerais, sobre a vida, seus trabalhos e a comunidade. No segundo enfoque, destacamos as falas diretamente relacionadas aos aspectos educacionais. Foram entrevistadas 7 crianças e 8 pessoas da comunidade, entre líderes, anciões e jovens da comunidade. Essa diversidade de abordagem permitiu ampliar nosso entendimento da realidade estudada. As vozes desses sujeitos da comunidade estão também avivadas pelas imagens fotográficas dos sujeitos e de seu cotidiano, que inserimos. Seguem os relatos das falas.

VSM, identificada como Sujeito 1, é casada e mora no Martins, onde nasceu. Por um tempo havia saído da comunidade, pois morava com a avó, já que sua mãe faleceu e o pai encontra-se em situação carcerária. Mora com o marido em uma casa de madeira, de um quarto e uma sala, conjugada com a cozinha. Ela se considera uma jovem ribeirinha. O marido trabalha na coleta da castanha e produz farinha. Ela o ajuda na fabricação de farinha, vai para a roça, tira mandioca e auxilia na torra. Reconhece que é ribeirinha e que, na comunidade, a vida com a castanha é fundamental. Quer ser advogada no futuro e, também, tem o sonho de ser atriz.

Na sequência, a continuidade da fala de VSM sobre a escola e a educação na comunidade foi também destacada, conforme informamos. Todavia, em razão da opção por categorizar em dois movimentos distintos, a analisamos depois dos demais relatos.

O sujeito 2, identificado como CPM, mora desde 1963 na comunidade, portanto, há 59 anos. Chegou ainda adolescente. Não sabe ler e escrever, mas assina o nome. Não terminou a primeira série. Considera-se trabalhador e que assume os compromissos. Relatou o processo de formação da comunidade, que se iniciou em 1995. Sobre a

demarcação da reserva do Cajari, contou que o então presidente José Sarney foi quem a normatizou. Perguntado se houve mudanças sobre a demarcação, falou que, no seu entendimento, a reserva ter sido criada foi positivo. As pessoas podem retirar castanha e caçar, mas somente onde é permitido. Em sua rotina, CPM faz a rocinha, retira castanha e caça e vai até o igarapé. Em suas contas quantificou 41 famílias na comunidade. A maioria das moradias são casas de madeira; apenas algumas de alvenaria, que foram financiadas através do Programa Minha Casa Minha Vida, do governo federal anterior.

Sobre as ações da Prefeitura Municipal, considera com pouca atuação o poder público na comunidade. É a administração municipal que paga o salário de professores e combustível. Informa que não há atendimento médico ou de enfermagem na comunidade do Martins. Qualquer situação adversa requer que a pessoa se dirija até Água Branca do Cajari. Essa falta traz problemas para a comunidade, em virtude da demora no atendimento, o que se torna preocupante nas emergências, como em acidentes, mordedura de cobras, dentre outros.

No que diz respeito ao trabalho, reconhece que o mais importante na comunidade do Martins é o extrativismo, e que a cultura está ligada a esse trabalho. Destacou o Dia do Castanheiro, e, perguntado se tem atividade cultural nesse dia, não lembra que exista. Apenas há menção no culto evangélico, quando são externados agradecimentos pela safra da castanha. Informa que cada família tem sua área de coleta da castanha e que trabalha com seus filhos e netos, quando os têm. Mas também alguns trabalham sozinhos. Já existem comprador certo para a coleta que realizam.

São os sujeitos da comunidade que tiram os ouriços de castanha, separam, medem e depois deixam no ramal (local da estrada). Seus equipamentos de trabalho são botas, motosserra, roçadeira e martelo. As ações que desenvolvem são de juntar amontoar, quebrar, ensacar, fazer a limpeza das áreas, ajeitar os “piques” e o ramal. Nessa rotina de trabalho, os sujeitos vão pela manhã, por volta de 7 horas, e retornam às 17 horas. A safra ocorre nos meses de março, abril e maio.

Segundo o sujeito 2, a comunidade do Martins tem tendência ao desenvolvimento, mas precisa de incentivo. Ressaltamos sobre o legado do sujeito, já que foi um dos fundadores da comunidade, assim como são ele e sua família importantes dentro desse

território. Reafirmamos a preservação da floresta, a sua proteção, não permitindo que o pessoal externo a derrube.

Sobre sua família, conta que dois de seus filhos que estão no Laranjal do Jari e outros na capital, Macapá. Eles vêm na época de coletar castanha. Tem filhos ou netos que vieram depois de formados, mas não retornam para ficar definitivamente, optando por residir em cidades maiores. É esperança dele que os netos se formem e que voltem à comunidade. Apenas uma das netas que estudou em Macapá é professora e está trabalhando na escola local. Esses aspectos, dentre outros, acerca da educação serão retomados nesta pesquisa.

A entrevistada 3, identificada como MF, falou por, aproximadamente, 21 minutos, informando que ela e seus dois irmãos foram os três primeiros moradores que formaram a comunidade. Ela tem 62 anos e mora há 47 anos na comunidade. MF teve 17 filhos, a primeira nasceu quando ela tinha 15 anos. Estão vivos 14 dos seus filhos. Um dos filhos morreu na construção da barragem, em uma queda da cachoeira, quando estava trabalhando havia apenas 9 dias; outro faleceu com 1 mês de vida, e outra filha, aos 31 anos, faleceu há alguns anos – ela tinha deficiências e não se locomovia. Ela lê um pouco e para escrever, afirmando que “tem dificuldade e falta de letra”. Começou a estudar com 11 anos, mas teve que parar em função do trabalho e mudanças. Saiu da comunidade e, quando retornou já casada, é que voltou a estudar um pouco.

Ainda sobre MF, inicialmente fez sua casa de casqueira, ripa de árvore, com assoalho precário. Suas filhas, já jovens, vieram com ela, e depois veio sua irmã. O pastor “consagrou” a comunidade. Todo sábado tem culto e a religião é muito importante na comunidade. A primeira casa na frente da vila foi a Igreja, erguida pelos sujeitos da comunidade. Para a construção, foi derrubado um cajueiro e a mata foi limpa manualmente para a instalação, havendo um desfile com as crianças para comemorar. Depois, dentro da Igreja Assembleia de Deus fizeram uma sala de aula.

A comunidade do Martins surgiu dessa forma, com a Igreja e depois com a escola que foi erguida. Essa primeira escola era pequena, com só com uma “banda”. A gestão municipal iniciou a construção do colégio, com estrutura para mais salas. Depois, com a gestão seguinte, foi feita a escola maior. As melhores condições trouxeram mais gente. A comunidade cresceu. Fizeram poço para água e novas casas foram surgindo

para abrigar mais famílias. Sobre os instrumentos que os castanheiros utilizam, a entrevistada 3 falou que são: paneiro, veste (bota, roupa e cambito) e que ajunta os ouriços, depois com machado e pedras são batidos e tira as sementes da castanha.

Antigamente, relata, eram usados cipós de tibui e tibuçu (árvores regionais) para a fabricação do jamaxi. Hoje, é feito com uma espécie de fita de plástico. Para finalizar, contou que desde os 5 anos de idade ela ia com o pai para bater a castanha. Inserimos imagens da comunidade do Martins para ilustrar a realidade pesquisada.

Figura 38 – Acesso à Comunidade do Martins



Fonte: Seleção da autora, 2022

Figura 39 – Entorno da Comunidade



Fonte: Seleção da autora, 2022

As Figuras 38 e 39 registram que a comunidade tem a vegetação preservada. Suas casas são simples e as estradas não têm pavimentação. As habitações são simples, como assim o são os sujeitos do campo. Prosseguimos com o relato resumido de suas vozes, oportunizadas nas entrevistas gravadas que realizamos.

O Sujeito 4 TFS tem 17 anos e já estudou na escola da comunidade. Atualmente, estuda em Colégio de Ensino Médio em Água Branca do Cajari, mas como reside no Martins e estudou por 9 anos na comunidade, se propôs a contribuir com sua voz. TFS mora com seus avós e familiares. A casa é de madeira. Gosta de participar das atividades da comunidade. Ele se considera extrativista; toma banho de igarapé e se sente integrado na floresta.

Dos professores importantes dos quais se lembra, destacou o atual diretor, que foi professor na sua época. Não se recorda bem dos demais professores. Sobre a qualidade de vida, acredita que, para melhorar, é preciso haver atendimento à saúde, pois não há posto, nem médicos ou enfermeiros.

O sujeito 5 D tem uma filha que estuda na escola Cristo Redentor. Vive em uma casa mista, tem 4 filhos que vivem com ela. Tem 30 anos e sabe ler e escrever. Define-se como uma mulher guerreira, que participa da associação dos moradores e ajuda na Igreja. Ela se considera extrativista. Acerca da questão cultural, as festas, os cultos, informou que ainda acontecem na comunidade. O culto é anual e importante na comunidade. Falou que não quer que seu filho tenha a mesma profissão de extrativista que ela. Pretende que estude e “tenha um futuro melhor”, embora admita que muitos preferem continuar com a profissão dos pais. Sobre a importância da mulher na comunidade, afirmou que considera importante porque contribui na vida financeira e participa na economia local.

O sujeito 6 OAS não sabe ler. Kursou o MOBREAL, mas não conseguiu aprender muito. Morou em diversas locais, como Água Branca do Cajari e Santana, localidades próximas. Nessa época, seu marido trabalhou por 7 anos no garimpo. Chegou na comunidade em 1991. Relata que, na ocasião, só morava uma família, sua irmã e cunhado. Foi convidada a residir junto com a família. Construiu sua própria casa. A água vinha de uma fonte e era limpa.

A respeito da demarcação, achou importante pela preservação da floresta. De ponto negativo da comunidade, falou que é necessário atendimento à saúde e que a água da “grotinha” é insuficiente. Recentemente, foi cavado um poço na comunidade, com bomba, o qual não recebe manutenção há três anos.

As casas são, em sua maioria, em madeira. O trabalho desenvolvido é na roça e no castanhal, no mês de março, para ser a fonte de renda no inverno. Terminada a colheita, há a roça de açaí, cupuaçu, pupunha. Infelizmente, os produtos estragam porque não há energia elétrica para mantê-los no freezer. A energia só funciona das 15 horas até a noite, e sua falta impossibilita o armazenamento, perdendo-se, assim, a produção, o que prejudica as famílias, na maioria das vezes numerosa.

A Figura 40 representa a típica família de extrativistas, onde o patriarca direciona os trabalhos da família e a conduz aos castanhais. Os filhos mais velhos têm suas moradias próximas à casa do patriarca e a presença deles são constantes, dando apoio ao casal.

Figura 40 – Família de extrativistas da Comunidade do Martins – AP



Fonte: Seleção da autora, 2022

O sujeito 6 explicou sobre a coleta da castanha, relatando que, no verão, fazem a limpeza do ramal, das ramas e tiram os cipós, para que não atrapalhe o crescimento

dos frutos. Em janeiro, fazem o paneiro, o cambito. Em fevereiro, saem para castanhal para fazer a limpeza compram os materiais, bota e vestimenta.

Sobre os instrumentos, tem o jamaxim²⁴, que serve para carga, uma espécie de saca ou mochila. É feito de cipó ou fibra plástica, que é mais durável. O cipó só usa no ano, porque molha e apodrece, e a fibra plástica dura até três anos.

Quando junta o ouriço, leva até a pedra de bater, com um pequeno machado. Dentro de cada ouriço tem 26 ou 27 castanhas. Depois de abrir o ouriço e soltar as castanhas, é preciso abri-las. Em média, a cada dia de trabalho de coleta, precisam de dois dias para bater e reunir as castanhas. As roupas utilizadas são camisetas, blusas e calças compridas, preferencialmente de tergal. No geral, quando os sujeitos retornam do trabalho, suas roupas estão sujas, porque escorre bastante líquido do ouriço. Além disso, normalmente chove e eles vêm com roupas encharcadas.

Sobre a realização com o trabalho, dona OAS afirma que é gratificante quando a colheita é farta, embora o esforço com a colheita seja árduo. Sua fala foi auxiliada por um parente, que a lembrava das informações. Durante o tempo da entrevista, continuou batendo castanha, fazendo sua atividade de rotina. Sobre as atividades culturais, ela diz que não entende. Ao ser exemplificado, ela diz que tem as festas da castanha, mas que, por serem evangélicos, ficam em campanha de oração para “dar livramento” para que não sejam atingidos por acidentes, mordidos por cobra ou que caíam pedaços de árvore ou outros problemas na colheita da castanha.

Na festa da castanha em julho fazem vários tipos de alimento, como frango guisado com castanha, bolo, mingau, bombom de castanha, além de outras guloseimas produzem uma mesa cheia. Fazem mesa cheia de comidas na castanha. O movimento atinge toda comunidade, pois todos são convidados a participarem, mesmo os que não são da comunidade ou que não são da igreja. O festival cultural da castanha envolve a todos. Vem gente de Santana, Água Branca e outras localidades.

A senhora OAS (sujeito 6) participa da associação, vota lá e já participou de várias reuniões também na escola. Ela estudou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor, assim como seus três filhos também estudaram na escola.

²⁴ Jamanxim ou jamaxim é um tipo de balaio feito de cipó. É uma das cestarias indígenas com tiras, utilizada pelos povos originários, nativos da Floresta Amazônica, que prendem nas costas seus utensílios, raízes e o fruto de colheitas realizadas na floresta.

Já o sujeito 7, identificado como S, mora há 62 anos na comunidade. Não prosseguiu nos estudos, pois na época era difícil. Tinha que ir longe, a pé. E seu interesse era brincar. Então, não aprendeu a ler e escrever. Relata sobre como surgiu a comunidade. Ele e seus irmãos foram os primeiros habitantes. Fizeram roçado, limpavam e moram até hoje.

Sobre a demarcação da RESEX, que “não mudou quase nada, pois não respeitam o limite dos outros”, e sobre o número de moradores, diz serem 42 famílias. Os tipos de residência são de madeira, com chão de “piso”, cobertas com telhas. Reafirma que a Prefeitura ajuda somente com a manutenção da escola.

E sobre a cultura, inicialmente disse que não tem, mas depois identificou as programações das festas da castanha. Lembrou-se das festas que são organizadas pela Igreja evangélica e que há comidas feitas de castanha. Sobre as reuniões ou participações comunitárias, disse que sua esposa vai. E a respeito da escola, todos seus filhos frequentaram.

O sujeito 8 AS é aluno do 5º ano da Escola Municipal Cristo Redentor, tem 11 anos e estuda desde o 1º. ano na escola. Considera-se extrativista, mora com sua mãe, 3 irmãos e o padrasto. Nasceu em Laranjal do Jari, mas mudou-se para a comunidade do Martins ainda pequeno. Gosta da comunidade, porque joga bola com os colegas. Na escola, faz atividades de matemática e português. O que mais gosta de fazer é ir para a escola e brincar com os colegas. Relatou que suas brincadeiras são bola, bandeirinha e queimada, além do hábito de andar na floresta, onde pode caçar. Não tem igarapé para tomar banho. Quanto ao futuro, gostaria de ser motorista de caminhão porque acha os caminhões bonitos, dizendo que “dá vontade de andar neles”.

Já o sujeito 9 IOS é aluno do 4º ano, tem 10 anos e nasceu na comunidade. Mora com sua mãe, avó e tio. Seu pai mora fora da comunidade. Ele se considera uma criança do campo, gosta de viver na comunidade do Martins porque “é bacana”. Gosta de empinar rabiola, brincar de pega-pega, mas o que prefere é estudar, pois ele aprende e, quando adulto, pode ser jogador de futebol. O tio vive de caça, vai para o castanhal e para roça. Sua mãe lava roupas. Acha importante o castanhal para venda da castanha e, com o dinheiro, poder comprar as coisas de que precisa.

Figura 41 – O caminho no interior da Comunidade do Martins



Fonte: Seleção da autora, 2022.

O sujeito 10 EDSS mora desde que nasceu na comunidade e, em 2022, completou 9 anos. É aluno do 4º ano da Escola Municipal Cristo Redentor. Reside com a mãe, mas também dorme na casa do avô, onde passa bastante tempo. O sujeito se considera criança do campo. Gosta de brincar, tomar banho no igarapé, mergulhar e brincar. Vai à floresta, de onde retira frutas, como manga e açaí, além de mandioca, quando vai com o pai. Ainda, pega a fruta guariba no sítio do tio e na floresta, onde toma banho no rio.

Sua mãe não o deixa acompanhar o pai no castanhal, o que ele só poderá fazer quando completar 12 anos e tiver botas. Um dia, a professora pediu para fazer um trabalho sobre a vida do pai no castanhal. E foi bastante significativo. No próximo capítulo, enfocamos esse relato, que tem relação com o pedagógico da escola. Concluiu dizendo que, quando for jogador de futebol, vai vender o castanhal e dará o dinheiro para a mãe. Questionado sobre esse assunto, disse que talvez não venda e deixará para a mãe e o pai viverem da renda do castanhal.

Na sequência, o Sujeito 10 EDSS relatou que, em uma ocasião, foi solicitado para fazer um trabalho de relato sobre as profissões do pai. Foi uma pesquisa em que o sujeito relatou como é feita a coleta, como lava, bate e depois vende. Também escreveu sobre a caça. Foi um trabalho importante para ele e os colegas da escola. Considera que

as palavras que não têm relação com a escola poderiam ser trocadas por outras, como "forno". Sobre as atividades no caderno, disse que algumas não têm relação com a vida deles, mas, quando fazem lições sobre o relato de coisas do castanhal, é mais interessante. As brincadeiras da comunidade – bola, bandeirinha, pega-pega e esconde – são interessantes na escola.

Na continuidade, ouvimos o Sujeito 11 JLM, 13 anos, que nasceu em Santana, Município próximo da comunidade, e mora no Igarapé do Meio. Está sempre na comunidade do Martins, motivo pelo qual foi entrevistada. Ela mora com a avó, primos e tias, e os pais trabalham fora da comunidade. Ela tem algumas amigas na comunidade, e se considera uma adolescente ribeirinha. Entretanto, não mora perto do rio, sua casa fica dentro de uma floresta extrativista. Assim, a orientamos sobre o que é ser uma adolescente extrativista, com o que ela concordou. No seu cotidiano, arruma a casa, vai no igarapé com seus primos tomar banho e vem para a escola. Lá no igarapé, ela brinca, pula e cava para ficar mais fundo. Na floresta onde mora, tem três casas, uma das quais é casa de fazer farinha. Ela observa a floresta, com árvores, flores e frutas, e brinca de tacobol, pega-pega, esconde-esconde e garrafão.

Ela acha interessante o trabalho das pessoas da região. Sobre o processo de fabricação da farinha, contou que vai para a roça, arranca a mandioca, descasca, serra, coloca na prensa, tira, cõa, põe no forno, tira do forno, cõa novamente e recoloca no forno para fazer a farinha. As instruções do processo de fazer farinha são aprendidas com a avó. Na escola, aprende a ser inteligente, a respeitar, mas não tem muita relação com a vida na floresta. Retomaremos esses aspectos. Finaliza contando um pouco sobre a vida dos castanheiros.

O Sujeito 12 NV é um líder da comunidade. Conta sobre o início da comunidade, desde sua criação. Sabe que uma família veio e fez uma casa e outras pessoas vieram e se agregaram. Na comunidade do Martins, tem a escola municipal, Igreja Católica, Igreja da Assembleia de Deus, não tem centro comunitário, nem posto de saúde. A maioria dos moradores é atendida na UBS de Água Branca do Cajari ou com o agente de saúde que fica na comunidade de Marinho.

A principal atividade da comunidade é o extrativismo, com a coleta de castanha. Também colhem cumaru e outras sementes oriundas da floresta, que são vendidas em

Laranjal do Jari. Existe a agricultura familiar de subsistência, a caça, o extrativismo do açaí, a lavoura e roça, artesanato somente do jamaxi, paneiro para carregar os frutos da floresta. Ainda, criação de galinha, pássaros e alguns suínos. No aspecto cultural, organizam anualmente a festa de agradecimento da colheita da castanha e estão planejando uma festa junina.

Na comunidade, não tem desmatamento, mas pode haver abertura para o trabalho da agricultura familiar, que é de, no máximo, um hectare por morador e em áreas distintas. No aspecto ambiental, há o assoreamento do igarapé em razão da abertura da BR. É o único igarapé que abastece a comunidade e está em situação crítica, cujo sujeito pode desaparecer.

O solo não é assoreado porque a agricultura é “de toco” e não o degrada. Sobre o lixo, a maioria queima-o ou cava buraco. Não existe trabalho voltado a isso. Ele considera esse o maior problema ambiental. Além disso, o igarapé da Boa Esperança, que tem a nascente na comunidade, está totalmente prejudicado. O burro, animal para transporte da castanha, tem pasto na comunidade, mas não prejudica o ambiente. Ainda segundo o Sujeito 12 NV, 60% dos moradores têm água encanada, no entanto, não há destino para o esgoto, que vai para uma cisterna sumidoura.

Portanto, o destino do lixo doméstico é uma preocupação. Sobre os animais silvestres, ele observa muitos oriundos da unidade de conservação que ainda vivem. As ações governamentais existentes em apoio à comunidade são voltadas à saúde, campanhas de vacina, do Conselho Tutelar, para documentação. Há, também, os cadastros para os programas sociais e, em geral, a comunidade do Martins se dirige à Água Branca para isso. Há as ações itinerantes, a exemplo da Justiça Eleitoral, que vai à escola e realiza as campanhas, como ocorreu em 2022.

As principais necessidades são: energia 24 horas, pois não existe na comunidade; sistema de água mais funcional; escola com melhor estrutura, como a demanda por uma sala de informática na escola. Na questão econômica, o Sujeito 12 NV aponta que é necessário o melhoramento da agricultura familiar, com orientações diversificadas. Sobre o potencial econômico da região, cita o cumaru, a copaíba, andiroba, leite do amapá, a seringa e açaí. Sobre essas cadeias de produção, há muito

ainda para explorar. No momento, só tem uso medicinal para a família, mas existe potencial econômico para explorar economicamente.

Sobre os marcos ambientais mais importantes, citou os rios, igarapés, fontes e castanhais nativos, que são protegidos pela RESEX²⁵, que necessitam ser preservadas para as gerações futuras. É necessário, segundo ele, tanto produzir para a subsistência, tenha para colheita de subsistência alimentar, trabalhando em harmonia, se mantendo dentro da floresta, mas que tenha qualidade de vida digna do cidadão.

Os filhos do sujeito 12 já teve seus filhos nesta escola da comunidade. Questionamos sua opinião sobre a falta de vontade das crianças em permanecer na floresta, de continuar trabalhando nos castanhais ou na fabricação de farinha. Isso ficou registrado nas entrevistas, pelas vozes dos alunos da escola. Assim ao informarmos que as crianças e jovens não manifestam vontade de continuar na floresta, pedimos sua análise a respeito.

O sujeito N se manifestou dizendo que, quando os jovens se formam, há um direcionamento das próprias famílias, que dizem para eles que não continuem na roça, na floresta. Entretanto, ele sabe que isso pode distanciar esses novos sujeitos da floresta. Exemplificou que existe tendência de que as pessoas saiam da floresta. Elas se formam fora e passam em concurso público, não voltando mais. No entanto, isso é diferente com os filhos de pessoas do agronegócio, pois entre eles há uma tendência de formarem seus filhos para continuarem no agronegócio.

No final da fala do sujeito N, foi questionado se toda essa riqueza não ficaria perdida com esse movimento de migração dos comunitários. Sobre essa perda, o sujeito a lamentou, reafirmando a necessidade de escola e comunidade se unirem para minimizar essa situação, que acaba por comprometer a continuidade da vocação

²⁵ RESEX. O território mencionado é a Reserva Extrativista do Rio Cajari, que está inserida na vasta planície de inundação formada pelo rio Amazonas, densamente recortada por seus afluentes que transbordam em diversos trechos desta planície: às vezes formando áreas e ressacas, ou apenas durante as intensas chuvas do inverno amazônico (GUERRA, 1954). Também, a referida reserva extrativista localiza-se na porção sul do estado do Amapá, que por sua vez é delimitada ao norte pelo Cabo Orange; a leste pelo Oceano Atlântico; a sudeste pelo rio Amazonas; ao sul e sudoeste pelo rio Jari, delimitando a fronteira com o estado do Pará e a oeste pela Serra do Tumucumaque e rio Oiapoque, delimitando a fronteira com a Guiana Francesa. (IBGE, 2009). O marco legal de criação da reserva extrativista é o decreto federal nº 99.145, publicado em 11 de março de 1990, segundo o qual sua dimensão territorial é da ordem de, aproximadamente, 481.650 hectares, abrangendo os municípios Mazagão, Laranjal do Jari e Vitória do Jari, bem como diferentes subtipos de floresta tropical e campo cerrado, além de extensa rede hidrográfica e características específicas de relevo, solo e fauna (RABELO, 2000).

extrativista dos moradores da comunidade e, em consequência, a própria perpetuação da identidade histórico-cultural.

Na continuidade do trabalho de coleta de dados e escuta respeitosa sobre a realidade dos sujeitos, ouvimos o Sujeito 13 RSR, mulher, estudante da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. Tem 53 anos e mora com o irmão e o filho. Nasceu na comunidade da Boa Esperança, mas logo veio para a comunidade do Martins. Sua casa é simples, de madeira. Sobre o tipo de moradias característica na região, ilustramos com a próxima imagem.

Figura 42 – Casa de moradores da Comunidade do Martins



Fonte: Seleção da autora, 2022

O Sujeito 13 RSR estuda à noite e trabalha durante o dia nos cuidados da casa. Seus planos para o futuro são de terminar os estudos. Atualmente, ela tem reumatismo e não anda mais na floresta, como fazia antigamente. Gosta da comunidade, considerando-a tranquila. O percurso da sua casa até a escola é um trajeto rápido, que faz com suas sobrinhas.

O Sujeito 14 YSR é uma jovem adolescente com 13 anos que nasceu em Laranjal do Jari, reside com a mãe e padrasto em casa mista na comunidade e estuda na Escola Municipal Cristo Redentor. Considera-se extrativista e gosta de morar na

comunidade do Martins. Além da escola, no cotidiano, vai à casa de parentes, passeia no campo com sobrinhos e joga futebol.

No igarapé, sente felicidade: com as amigas e parentes, brincam na água, pulam, correm e fazem várias atividades. Pensa em ser, futuramente, veterinária, para ajudar sua mãe, e gosta de todos os animais, principalmente de cachorros. Mas não pensa, quando formada, em voltar para a comunidade, dizendo que gostaria de ir para outro lugar, embora reconheça que se voltasse seria importante para a comunidade.

O Sujeito 15 DSC tem 16 anos e nasceu em Monte Dourado. Mora com o pai e a mãe, em uma casa de madeira, já há quase 15 anos. Praticamente desde quando nasceu veio para a comunidade do Martins, considerando-se um adolescente do campo. Gosta de viver na comunidade do Martins porque tem vários amigos. No cotidiano, joga bola, acompanha o pai no castanhal e faz farinha junto com a família. Quando não está trabalhando, vai até a floresta, onde tira a lenha e caça, além de fazer roçado na floresta. No igarapé, brinca e pesca, o que o deixa feliz. Identifica, também, que todas as pessoas da comunidade são boas. Não parou ainda para pensar em planos de futuro.

Sobre a escola, considera os ensinamentos da escola importantes, mas não conseguiu exemplificar o porquê. Por outro lado, sabe muito do trabalho da comunidade. Explicou sobre como é feita a farinha, com todos seus movimentos, para que a farinha saia boa; como o forno é feito e a massa é processada. Foi possível perceber que o jovem sabe cada passo e demonstra o conhecimento do trabalho já adquirido.

O Sujeito 15 DSC também explicou todos os passos do castanhal, desde a colocação das botas, comprar gasolina para a moto. Contou que depois leva o paneiro, cambito e pega as castanhas. Sabe medir a barrica de castanha, que são 6 baldes. Uma barrica vale o preço de 300 reais, segundo ele, que sabe fazer cálculos. Dessa forma, ele tem orgulho de ser extrativista e sabe que pode ser economicamente viável. Pretende ficar com a família e continuar com o trabalho no castanhal.

Concluimos, após ouvirmos atentamente todas as vozes, apreendemos que a comunidade do Martins tem uma história de resistência, de trabalho e de luta. Nessa luta, o cotidiano de enfrentamento das adversidades, o respeito à floresta, à diversidade do ambiente, o trabalho extrativista com a castanha e a produção da farinha de mandioca emergiram nas falas com força e vitalidade.

Desde pequenos, sabem da lida com a castanha, acompanham os pais, descrevem cada passo do preparo, do processo de coleta, processamento e comercialização. A coleta da castanha é a vida da comunidade, justificativa pela qual a maioria se considera como sujeito extrativista.

Logo, são sujeitos do campo, cujas vozes ecoam e germinarão, tais quais as sementes da floresta, pois têm vitalidade e força. Tal força ressaltaremos no próximo capítulo, ao trazermos o detalhamento das relações com a educação na comunidade estudada, também a partir das suas vozes.

5 AS SEMENTES DA ESPERANÇA NA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

Ouvimos os ecos do verbo esperançar, conjugado com veemência por Paulo Freire, também na floresta da comunidade do Martins, no Amapá. E neste capítulo, a esperança reverbera com força. É nele que ressaltamos que as sementes da esperança frutificam no trabalho dos educadores e nas vozes das crianças e jovens que ouvimos.

Valorizamos as vozes dos sujeitos da comunidade e, dessa forma, avançamos, agora com a ênfase na percepção dos alunos sobre a Escola Municipal Cristo Redentor. A realidade escolar e suas práticas, ilustradas pelas imagens, pelos cadernos das crianças e jovens e a contradição que evidenciamos foi o norte deste capítulo. Refletimos sobre os elos entre comunidade e escola. Retomamos as matrizes pedagógicas de Arroyo, relacionando os aspectos pedagógicos e suas relações com a comunidade. Abordamos, ainda, as possibilidades de trabalho e a importância da escola para os moradores.

Neste capítulo, recuperamos outros elementos das vozes dos sujeitos. Dessa feita, em específico, sobre a realidade escolar. Registramos o que os sujeitos do campo da comunidade do Martins disseram sobre a educação escolar, sobre a Escola Municipal Cristo Redentor, com destaque às suas experiências com essa escola.

Relembramos que a estrutura educacional do Município de Laranjal do Jari é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pela organização, execução, supervisão e controle da ação da Prefeitura nas questões relacionadas à educação municipal, bem como o controle e a fiscalização do funcionamento da rede de ensino do município.

Também é a Secretaria Municipal a principal articuladora de ações vinculadas ao governo estadual e federal, visando os aspectos políticos e de legislação educacionais, com efeito sobre o contínuo gerenciamento dos recursos financeiros para o custeio e

investimento do sistema educacional vigente. Por considerarmos importante abordar alguns dos aspectos da educação no município de Laranjal do Jari, relacionando-os aos da escola da comunidade do Martins, passamos a essa breve retomada, que objetivou fornecer o escopo para compreensão ampliada da realidade.

5.1 RAÍZES: A REALIDADE ESCOLAR

Como já relatado nesta pesquisa, o município de Laranjal do Jari é constituído de dois distritos: Distrito Sede e Água Branca do Cajari. Além desses, o município é constituído de 52 comunidades rurais, que se estendem pelas regiões ribeirinha e terrestre.

Quanto à infraestrutura educacional na zona rural, o município de Laranjal do Jari conta, atualmente, com 17 instituições de ensino (municipal e estadual), distribuídas em suas comunidades e distrito de Água Branca do Cajari. Com relação à educação básica do município, esta é avaliada com base nos índices calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB fundamenta-se em dois critérios: a) fluxo escolar e b) desempenho nas avaliações do INEP, que incluem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as unidades da federação e a Prova Brasil para os municípios.

O município de Laranjal do Jari apresentou um IDEB de 4,3 para os anos iniciais (Ensino Fundamental I) e 3,3 para os anos finais de ensino (Ensino Fundamental II). Estes dados foram calculados com base nos resultados levantados na última avaliação do INEP (2017), apresentando uma média de 3,8. Foi um valor inferior à meta estabelecida para as séries iniciais e finais no município, 4,8 e 5,1, respectivamente. Em comparação ao ano de 2007, os valores calculados na última avaliação do INEP, em 2017, mostraram um aumento de 1,4 pontos no IDEB para as séries iniciais (2,9) e uma queda de 0,2 pontos em relação ao IDEB das séries finais (3,5). (INEP, 2007).

Segundo o Diagnóstico técnico-participativo, que originou o Plano Municipal de Saneamento Básico do Município de Laranjal do Jari, elaborado em 2020, isto

sinaliza uma fragilidade na educação básica do município, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, prejudicando substancialmente a qualidade do ensino ofertado em Laranjal do Jari. É importante mencionar que estes dados se referem ao ensino das escolas geridas pela rede estadual e municipal em Laranjal do Jari (UNIFAP, 2020, p.91-92).

O fato de o município não atingir a meta do IDEB nos respectivos anos de avaliação (2007 a 2017) pode estar relacionado com o fluxo escolar, variável avaliada para o cálculo do IDEB, a qual apresentou um indicador médio (séries iniciais e finais) de 0,82, denotando em uma taxa de 18% de alunos retidos ao fim do ano letivo (UNIFAP, 2020, p. 90).

Este índice está significativamente relacionado com o índice de aprendizagem, apresentando uma média de 4,58, em uma escala de 0 a 10, sendo este último valor praticamente inatingível, pois denota um rendimento de 100% dos alunos matriculados. Embora com fragilidades, o município de Laranjal do Jari apresenta uma taxa de escolarização, entre 6 e 14 anos de idade, de 97,6% (IBGE, 2018), mas com um histórico de apenas 23,6% de sua população entre 15 e >60 anos frequentando a escola (IBGE, 2010).

Segundo o IBGE (2010), 13,4% da população, independentemente da idade, nunca frequentou a escola. Estes percentuais indicam a urgente necessidade de melhora na oferta do ensino e permanência escolar, sobretudo para a educação de jovens e adultos no município. No ano de 2018, o município apresentou um total de 12,685 matrículas na rede estadual e municipal de ensino, distribuídas nos seguintes níveis e modalidades de ensino: ensino fundamental (7.370), ensino infantil (1.610), ensino médio (1.730) e educação de jovens e adultos.

E é nesse contexto que analisamos as vozes dos sujeitos que conhecem, no cotidiano, a realidade de uma das escolas - onde efetivamos a pesquisa: a comunidade do Martins,. É sobre a escola e essa realidade que direcionamos nossas reflexões, em face de histórias de vida que se entrelaçaram em narrativas.

5.2 VOZES DOS SUJEITOS SOBRE A ESCOLA CRISTO REDENTOR: FRUTOS DA ESPERANÇA

Na escola Cristo Redentor, situada na comunidade do Martins, BR-156, Reserva do Cajari, as turmas são multisseriadas e adotam o sistema modular, e os professores possuem graduação em Pedagogia. Há uma coordenadora que executa a função de gestora. A renda provém da colheita da castanha, e o beneficiamento da farinha ocorre apenas para seu sustento; alguns pais atuam na agricultura familiar, de onde levam seus produtos para comercializar na capital, Macapá.

Desde o início do ano letivo de 2020 até o mês de março, a escola estava funcionando, mais em decorrência da pandemia do novo coronavírus, somente em setembro a dezembro de 2020 foi validado o trabalho com atividades pedagógicas de forma não presenciais, através de material didático, livros e apostilas, seguindo os requisitos de prevenção necessários para o retorno das aulas remotas e apresentação das ações no plano elaborado pela equipe escolar.

A Escola Municipal Cristo Redentor funciona em prédio próprio, estruturado em alvenaria. É composta por quatro salas de aulas, uma sala de secretaria, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros e alojamento para professores. Está situada na Comunidade do Martins, Zona Rural do Município de Laranjal do Jari, e atende discentes das seguintes modalidades de Ensino: 1º e 2º Período, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos 1ª, 2ª e 3ª Etapa da EJA e Educação Especial, com uma totalidade de 58 discentes, distribuídos em 4 salas de aulas, e compondo um quantitativo de 12 funcionários. A escola é considerada polo por atender alunos da comunidade de Açaizal, Ramal do Louro e Igarapé do Meio.

A escola Cristo Redentor presta aos alunos alimentação, água filtrada, água de poço e possui fossa. O lixo é destinado à queima e a energia elétrica é fornecida por meio do gerador. Nas reuniões de pais e mestres, são discutidas as relações sociais familiares dos alunos, planejando-se ações pedagógicas que visam envolver as famílias no contexto escolar.

Nos relatos, professores e gestores da escola e a Secretaria Municipal de Educação afirmaram que todos os envolvidos no processo educacional contribuem

para que os responsáveis percebam a importância da escola para a comunidade. Ainda, que há a troca de conhecimentos existentes entre a família e a escola.

Entretanto, é nítido haver um distanciamento entre o que se fala e o que se faz. Por um lado, há o discurso de que comunidade e professores se unem para estreitar laços e contribuir com o ambiente dos alunos que vivem no campo, para manter sua história, cultura e identidade, fortalecendo os saberes de sua região em paralelo com o saber científico, por outro lado, as vozes dos alunos e seus familiares relataram o contrário.

Quando nos dirigimos à comunidade do Martins, por diversas vezes, para a coleta de dados e observações, acompanhar as aulas e conversar com os sujeitos extrativistas, nossa atenção esteve voltada a captar o movimento, a realidade, identificamos as contradições existentes. As falas são divergentes, de modo que buscamos dar ênfase a elas. A comunidade tem muita vontade de se expressar, conforme constatamos mediante convite para a reunião, quando explicitamos sobre o trabalho de pesquisa.

Realizada no primeiro momento de nossa inserção na comunidade, a reunião para informar a comunidade, solicitar autorização das lideranças e estabelecer os contatos mais diretos com os moradores foi proveitosa. Atingimos os objetivos propostos ao esclarecermos sobre a importância do nosso trabalho e quanto pode e poderá, futuramente, contribuir para a educação da comunidade.

A Figura 43 representa a reunião em que a comunidade foi convidada a conhecer o projeto de pesquisa. Ao chegar na Escola Municipal Cristo Redentor, fomos informados que nossa presença estava associada à questão política, pelo fato de estarmos em um pleito eleitoral, fato que prejudicou o trabalho. Algumas famílias eram solidárias ao candidato indicado do prefeito e, por sua vez, fizeram a interpretação de que o trabalho seria para conquistar votos para o opositor.

Contudo, a situação foi tão crucial que fomos impedidos de usar o gerador para os equipamentos para projetar o trabalho. Diante dessa ordem, organizamos os slides em formato de papel, feitos na gráfica, e conseguimos expor o trabalho, de modo que a comunidade conheceu nossa real presença no recinto; e no final, se denominaram de Martinez.

Figura 43 – Reunião com a Comunidade do Martins



Fonte: Seleção da autora, 2022

As vozes da comunidade foram veementes quanto ao processo pedagógico que ocorre, evidenciando o distanciamento entre o que é trabalhado no cotidiano escolar e a vida da comunidade. São raras as vezes em que a vivência com a lida da castanha é relacionada com o que se ensina.

Ressaltamos, a seguir, relatos e análises a partir das vozes dos 15 sujeitos entrevistados, trazendo a ênfase aos aspectos educacionais relatados. Inicialmente, ressaltamos a fala do sujeito 12 N, líder comunitário, o qual falou sobre a perda da identidade, da vontade de permanecer na comunidade, muitas vezes porque a comunidade não é valorizada. Segundo ele, a população tanto trabalha como produtor rural da agricultura familiar como é extrativista. Ao ser perguntado se é interessante que haja resgate da vontade para ficar na comunidade e se a escola pode contribuir, ressaltou que é importante manter a tradição.

Apontou que é possível ter conhecimento acadêmico aliado à tradição extrativista (com ele aconteceu de preservar a terra como o avô e seu pai), para que se tenha consciência do patrimônio ambiental e familiar. Finalizou dizendo sobre a necessidade de que o poder público perceba a importância da comunidade, e que os estudos acadêmicos também contribuam.

Por sua vez, sobre o que aprende na escola, 13 RSR acha que tem a ver com sua vida. Pensa que ajuda a aprender o que não sabe, mas reconhece que os conteúdos não têm relação direta com o cotidiano, embora reconheça os estudos de História e Ciências da escola. Contou que, na EJA, há trabalhos que resgatam a origem da comunidade, pois trabalhos de pesquisa sobre isso, recentemente, com a pesquisa escrita no caderno. Esse relato do sujeito 13 foi fundamental para inferirmos que, ao menos nas aulas com os jovens e adultos, há esse reconhecimento da cultura e história regional.

Já o Sujeito 14 YSR disse, inicialmente, que vê ligação entre o que é ensinado na escola e o que se vive, mas não consegue exemplificar. Também lembra de os professores relacionarem coisas regionais ao que ensinam na escola, como a plantação e a colheita.

O sujeito 8 considera que as atividades da escola não têm relação com o que se faz no castanhal, embora ele saiba sobre o processo de coleta da castanha - levando terçado, cambito, calça, botas, tamarinho, chega no mato, floresta e no castanhal, onde tem que para quebrar. Tentou descrever o percurso da casa para a escola, entretanto, lembrou apenas dos amigos. Perguntamos se o que a professora ensina pode ajudar na vida no castanhal e na elaboração da família. Ele concorda que palavras focadas não são a realidade deles, mas que palavras como forno tem mais relação. Explicou como é o processo de torrar a farinha e os cuidados para não queimar, algo aprendido com a família, ensinamentos que não são abordados na escola.

Ao ouvirmos o Sujeito 7 sobre os conteúdos da escola, ele sabe que são desvinculados da realidade local. Considera importante que fossem relacionados, porque falar sobre extrativismo ajudaria. Sobre o calendário, as crianças começam a aprender dentro do castanhal, já que os pais as levam a partir dos 12 anos. A maioria que estuda à tarde vai pela manhã para o castanhal.

Ao ser perguntado sobre pausa nas aulas para que as crianças sigam para o castanhal, inicialmente não acha correto, por atrasar o estudo, mas concorda com a mudança de férias escolares para adequação à realidade local. Pensa que, se a comunidade levasse uma reivindicação de mudança de dias letivos para adequação às épocas da colheita, ele apoiaria. Considera importante que aprendam a profissão, a

exemplo de todos os seus filhos, que trabalham junto com ele, acompanhando-lhe na coleta da castanha. Mesmo o filho casado continua com a família, e outro filho tinha a intenção de prosseguir os estudos fora, mas ainda não conseguiu.

O sujeito OAS 6, uma das moradoras mais antigas da comunidade do Martins, fez o correspondente à terceira série e sabe ler. Consegue ler a Bíblia, o que para ela é importante. Contou que valoriza a educação e é feliz, porque agora tem uma filha que fez faculdade de Pedagogia e é professora na comunidade. Relatou que a iniciativa de começar uma escola surgiu a partir de uma brincadeira de escolinha, quando os jovens que sabiam um pouco mais brincavam de ensinar os demais, na rua mesmo.

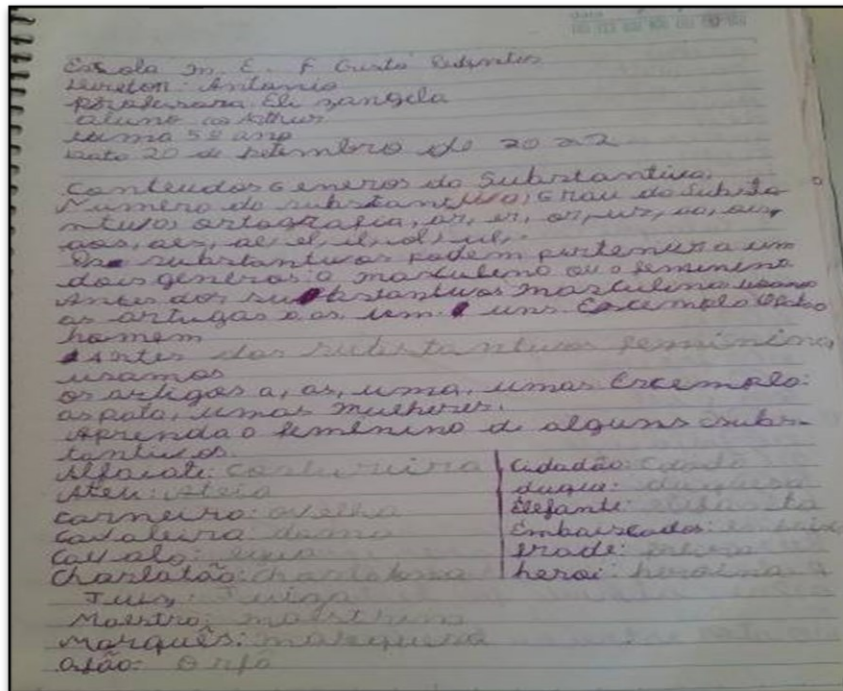
Todas as tardes, essa brincadeira era rotina na vizinhança. Um dia, visitando a comunidade, o prefeito de Laranjal do Jari viu a “brincadeira de escola”. Juntaram o pessoal da Boa Esperança, Batateira, Saudade (locais da comunidade) e conseguiram inaugurar a primeira escola, que inicialmente era simples, de madeira e tinha duas professoras. Depois que foi sendo ampliada e melhorada.

Ao perguntarmos sobre os conteúdos que se ensina na escola, para ela, a escola e os conteúdos não abrangem temas ligados à comunidade, logo, a escola não trabalha com a realidade local. Mas considera que seria bom mudar, porque assim ficaria o “legado da gente aí”.

Seguindo, o sujeito 5 D relatou que sua filha estuda na escola desde a Educação Infantil, acreditando que os conhecimentos da escola ajudam a comunidade. Para ela, a escola trouxe benefícios, pois as crianças aprendem o respeito, para “não cair no caminho das drogas”. Considera importante que os acontecimentos e o cotidiano do castanhal devem ser compartilhados na escola. Ele gostaria que a escola abordasse conhecimentos sobre o extrativismo.

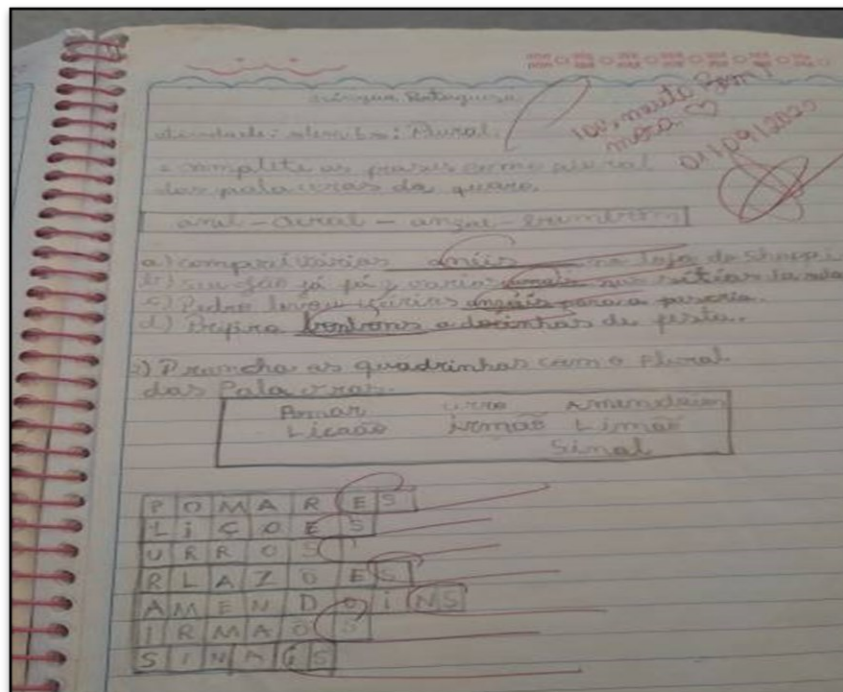
Perguntada se nos materiais, lições e cadernos do seu filho vê relação com o que acontece na vida cotidiana da comunidade, ela disse que não. É o que a seguir ilustramos, com imagens dos cadernos dos alunos da Escola Municipal Cristo Redentor.

Figura 44 – Atividade no caderno do aluno



Fonte: Caderno do aluno, seleção da autora, 2022

Figura 45 – Atividade no caderno da aluna



Fonte: Caderno de aluno - seleção da autora, 2022

Trata-se de atividades com ênfase na ortografia, aspectos da classe gramatical, do substantivo, do plural. Não há relação com o cotidiano dos alunos. Essa imagem é representativa do que acontece na maioria das aulas. Observamos que as aulas são tradicionais, com utilização de materiais didáticos padronizados e sem qualquer relação com a realidade da comunidade. A seguir, a Figura 46 revela ilustrações que estão afixadas nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cristo Redentor.

Figura 46 – Material pedagógico fixado na sala de aula



Fonte: Seleção da autora, 2022

Da fala dos sujeitos extrativistas da comunidade do Martins, evidenciamos o quanto seria importante os profissionais da escola aprenderem com eles, da comunidade, e, a partir daí, planejarem e ensinarem os alunos de forma contextualizada. Todos os sujeitos que ouvimos na comunidade consideram importante que as atividades relacionadas à castanha, à farinha, à vida do extrativismo fossem trabalhadas na escola. Ouvimos que essas relações seriam importantes para que os alunos conhecessem e valorizassem a realidade do trabalho, bem como para aprender sobre o futuro.

Citaram que aspectos sobre a colheita e a comercialização, o processo de extração deveria ser trabalhado na escola. A exemplo do que o Sujeito 3 afirmou pois

julga importante a escola trabalhar os conteúdos que falem da história da comunidade. Acha importante que trabalhassem o extrativismo com crianças e adolescentes. Que capacitassem mais na escola. Exemplificou sobre a importância da cultura, pois muitos não sabem o significado. Seria importante sobre a colheita da castanha, sobre seus usos, para fazer bolo, doce com o produto.

Essa moradora, que fez cursos do SENAI, SEBRAE, ressaltou que alguns não conhecem a diversidade de produtos que podem utilizar a castanha ou sua farinha. Ela faz mingau de banana com castanha, bolo e pão de castanha, que são muito apreciados. Acha importante que a presente pesquisa traga a voz deles. Enaltecer a pesquisa, porque traz a vida da comunidade. As crianças da escola e de fora precisam saber da história, para valorizá-la.

O sujeito TFS, que já estudou na Escola Cristo Redentor do 1º até o 9º ano, ressaltou outros aspectos. Quando frequentava a escola, não percebeu qualquer ligação com a vida dos moradores. Segundo ele, não falavam assuntos da região. Acha que a escola traz conteúdo para melhorar qualidade de vida da comunidade, mas não sabe explicar como. Supõe que é para aumentar a inteligência. Acerca dos professores importantes que lembra da época que estudou na escola, só recordou do atual diretor, que foi seu professor. Considera importante que haja mais relações com a comunidade, que abordassem sobre a colheita da castanha e os utensílios usados. E por se considerar extrativista, sente-se integrado à floresta, convive com os vizinhos, participa das brincadeiras dos jovens e toma banho de igarapé.

Futuramente, pretende se formar e trabalhar na própria comunidade do Martins, pois cursa o 1º ano do ensino médio e quer ajudar a comunidade. Gostaria de trabalhar na área da saúde ou do meio ambiente. Sobre a qualidade de vida, acha que para melhorar precisa haver saúde, pois não há posto, tampouco médicos e enfermeiros. Também o Sujeito 11 JLM afirmou que, na escola, aprende a ser inteligente, a respeitar, mas não tem muita relação com a vida na floresta. Lembrou-se de que as pessoas da comunidade trabalham com mandioca, plantando, colhendo, tratando, fazendo farinha.

Por se tratar de um processo fundamental na vida dos sujeitos extrativistas da floresta, ilustramos com imagens que propiciam entender o trabalho que a comunidade realiza. Na Figura 47, a típica casa de farinha, onde ocorre o processamento da farinha,

coberta com telha de barro e lona, laterais abertas para a passagem do vento. O forno feito de zinco com as laterais de tábuas de angelim pedra (madeira de lei retirada da floresta). Na lateral da casa de farinha, constam bancos feitos de caule de árvores, a prensa onde a massa da mandioca será amassada, o lugar onde o extrativista produz a farinha. Na produção da farinha de mandioca, no geral, se envolvem todos os sujeitos da comunidade.

Figura 47 – Local do processamento da farinha de mandioca



Fonte: Seleção da autora (2022)

O sujeito 4 TFS contou, em seu relato, que não viu ligação da vida dos moradores na escola. Não falavam nada a respeito da região. Ele entende que seria importante ter esse conhecimento na escola, como a colheita da castanha, sobre os utensílios que utilizam e os demais processos.

A Figura 48, a seguir, ilustra o local onde se peneira a mandioca; com apoio sobre uma mesa de madeira, a mandioca passa por um processamento para ficar granulada, então é levada ao forno para ser torrada a farinha, fonte nutricional e faz parte da cultura regional.

Figura 48 – Gamela de madeira para processar o ralar da mandioca



Fonte: Seleção da autora, 2022

Figura 49 – Mandioca em fase de descascamento



Fonte: Seleção da autora, 2022

Figura 50 – O ralador elétrico



Fonte: Seleção da autora, 2022

Vários sujeitos ouvidos, ao serem questionados sobre a alfabetização com o tema da *foca*, não identificaram relações com a realidade local. Para os sujeitos extrativistas, faz muito mais sentido utilizar as palavras *forno* ou *farinha*. Ao serem questionados se o que professora passa no caderno tem relação com seu cotidiano, a maioria concluiu que não. Seria importante que os profissionais da escola aprendessem com eles, da comunidade, para que pudessem ensinar os alunos; os sujeitos consideram importante uma disciplina específica ou conteúdos na escola que trabalhassem sobre a castanha.

A seguir, aprofundamos a análise dos cadernos dos alunos da Escola Municipal Cristo Redentor. Objetivamos, nessa elaboração, aprofundar as reflexões que destacam as contradições evidenciadas. Dessa forma, pudemos evidenciar algumas delas, o que reforçou a defesa da tese.

5.3 ANÁLISE DOS CADERNOS E RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta análise foi a mais gratificante, desenvolvida com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em que tivemos a oportunidade de acompanhar e registrar os cadernos, o que contribuiu para apreendermos o que ocorre em sala de aula na escola

em pesquisa. A observação desses artefatos nos garantiu conhecer a prática pedagógica, compreender os saberes, ideias e pistas do real (OLIVEIRA, 2008, p.129).

Ler sinais, compreender através deles alguns significados daquilo que não podemos dominar de outro modo, captar neles elementos de realidade não compreensíveis pelos meios tradicionais de pesquisa. [...] Pesquisar esses indícios abre as portas para irmos aonde a racionalidade não vai, ajuda a **compreender os saberes, ideias** e formas de subjetividades que se impregnam nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos sociais, para além daquilo que eles têm sob controle racional. (OLIVEIRA, 2008, p.130, grifos nossos)

Para essa análise, cinco eixos foram utilizados para identificar os cadernos, conforme a seguir sistematizamos.

Quadro 7 – Eixos de Análise

EIXOS DE ANÁLISE DOS CADERNOS ESCOLARES
1) Amostra que indica uma abordagem pedagógica da ideologia da Educação do Campo e força tradicional da instituição escolar;
2) Os trabalhos mimeografados e colados nos cadernos seus objetivos e função;
3) Se há relação na produção escrita dos alunos e a comunidade;
4) Organização de atividades e imagens executada pelos alunos orientada pelo professor;
5) Os comentários dos professores referentes as atividades nos cadernos dos alunos.

Fonte: A autora, 2022

De acordo com Santos (2008, p.145), os cadernos são suportes de escrita que permitem mediar o processo cognitivo e afetivos que ocorrem na escola dando suportes a escrita. A observação ocorreu em 5 cadernos escolares com alunos em idades de 6 a 12 anos cursando o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental anos iniciais.

É fundamental perceber que os cadernos materializam uma parcela importante do processo escolar. São utilizados como suportes da escrita nas atividades em sala de aula, mediadores das relações vividas pelo aluno na escola e, principalmente, informantes na compreensão de como acontece o processo ensino aprendizagem, eles documentam a escolarização (SANTOS, 2008, p. 146).

O estudo dos cadernos nos conduziu a compreender o cotidiano dos alunos da escola da Comunidade do Martins é o que propomos trazer para esse trabalho. Através

dos artefatos procuramos considerar o uso pelos alunos durante as aulas no interior da escola, com olhar na relação escola e comunidade, com o intuito de conhecer se havia vínculo com conhecimento vinculado a comunidade. Nosso trabalho não abrangia apenas observar as atividades inseridas ou contextualizadas nos cadernos, compreender se havia essa conexão com a realidade da Comunidade.

O encontro em sala de aula foi esplendoroso ao solicitar os cadernos os alunos se prontificaram não esboçando nem um receio, abriam com contentamento as páginas especificando as disciplinas português, matemática, história etc. Quando o flash da máquina fotográfica refletia era uma explosão de alegria ansiosos para virarem a página momentos ímpar para eles. Esse momento resultou vários questionamentos, que serão apontados a seguir.

Figura 51 – Capas de cadernos escolares dos alunos



Fonte: Seleção da autora, 2022

No Ensino Fundamental dos anos iniciais, os alunos utilizavam cadernos universitários, de formato grande, sem organização das disciplinas. As anotações dos conteúdos eram redigidas de forma aleatória, sem especificar as divisões. Conseguiram acompanhar o roteiro das matérias ao observar o registro do professor no quadro branco, e os conteúdos referentes às disciplinas de História, Geografia, Artes, Matemática e

Português eram registrados em cada folha, em sequência, e do 1º ao 5º ano seguiam o mesmo modelo.

Ao analisar os cadernos, fica evidente que são dos usos cotidianos e ordinários da escrita, e as atividades pedagógicas como ditado, cópia, pintura, desenho são exercícios realizados no período da aula. Esse fato acompanha a “folha solta” ou “folha em branco”, na qual o aluno escreve seu nome a data, realiza a atividade e a cola no caderno, o que é considerado parte deste recurso didático.

Outra observação privilegiada refere-se aos “desenhos pintados”, como denominado pelos alunos, em papel A4, utilizando-se toda folha, que vem xerocopiados, com atividades de variadas pinturas, exercícios de verificação ou para utilização de cópias. São utilizados para reforçar os conteúdos considerados imprescindíveis ao processo educativo.

Geralmente, essas atividades servem para ocupar o tempo do aluno e entregar o desenho pronto traz alento aos alunos quando estão agitados ou completar alguma atividade de revisão, com pinturas para desenvolver a coordenação a partir das palavras dos professores. A atividade ocorre próximo do recreio ou término da aula e, uma vez concluída, o aluno apresenta ao professor, que dá o visto e cola no caderno.

Figura 52 – Atividades xerocopiadas dos alunos



As atividades xerocopiadas relacionadas com pinturas de desenhos traz, em seu bojo, árvores (mangueira, cajuzeiro, zambeiro), meios de transporte (navio, carro, foguete, trem, avião), animais (cavalo, gato, cachorro, rato, foca, leão, urso, galinha, elefante, carneiro, jacaré, zebra, vaca, coelho, girafa) e frutas (laranja, banana, abacaxi, limão, caju, castanha, uva e, recentemente, kiwi). A uva e o kiwi não fazem parte da safra das frutas da Comunidade do Martins, e os estabelecimentos comerciais da comunidade não comercializam, nem no distrito de água Branca do Cajari, próximo da Comunidade onde os Martines realizam suas compras.

No entanto, são retratadas nos desenhos. As atividades de desenhos que apresentam os animais não retratam o burro, animal que contribui na safra da castanha, como meio de transporte. As frutas permaneceram em proporção achadas na comunidade e na zona urbana.

O desenho xerocopiado está presente na escola pública, atividade obrigatória do planejamento do professor do Ensino Fundamental, e os alunos devem pintar a reprodução, que não pode ser modificada; é realizada a correção pelo professor, que contribui para um momento de sua tranquilidade. Os desenhos livres foram menos observados no quesito artefato dos alunos.

Figura 53 – Pintura na parede da escola



Fonte: Seleção da autora, 2022.

Figura 54 – Pintura nas paredes da Escola



Fonte: Seleção da autora, 2022

Encontramos desenhos nas paredes externas da escola, produzidos por um profissional requisitado pela direção da escola. Descreveremos três. O primeiro é uma menina que reporta ao Havaí, um povo conhecido por sua beleza exótica, de vida tranquila, usa roupas coloridas, floridas e vestidos de praia. Valorizam a cultura e a tradição de sua terra natal, e estão envolvidos em muitos aspectos da vida comunitária, como a dança hula e o canto.

A culinária havaiana é uma mistura única de sabores, e as mulheres havaianas também são conhecidas por sua habilidade em surfar, nadar e mergulhar, aproveitando ao máximo as praias e o oceano que cercam suas ilhas. Em resumo, as mulheres do Havaí são uma parte importante da cultura vibrante e acolhedora deste belo estado insular. Outro desenho retrata as populares “meninas superpoderosas”, representadas por três irmãs, que são unidas, cada qual com seu temperamento, o que resulta em delicadeza, lealdade e impetuosidade, retratadas como fortes e independentes. Esta arte mostra a importância da união, trabalho em equipe e respeito mútuo.

Na sequência, há os "Minions", que são conhecidos personagens amarelos que se tornaram um fenômeno cultural em todo o mundo. Eles são conhecidos por suas roupas azuis e macacões, além de seus olhos grandes e arredondados. O desenho animado dos Minions segue as aventuras desses personagens enquanto eles tentam cumprir suas missões, muitas vezes de forma desastrada e hilária.

Há de se estranhar a face dos desenhos em escola do campo, dentro de uma área extrativista, o que, de imediato, nos remete à escola urbana. No entanto, a escola do campo possui especificidades e seus sujeitos são atores de sua cultura, produzindo e reproduzindo inúmeras ações diferentes, decorrentes de saberes milenares. Diante desse fato, Caldart (2009) aduz a importância de se refletir sobre como analisar a escola do campo.

O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 46)

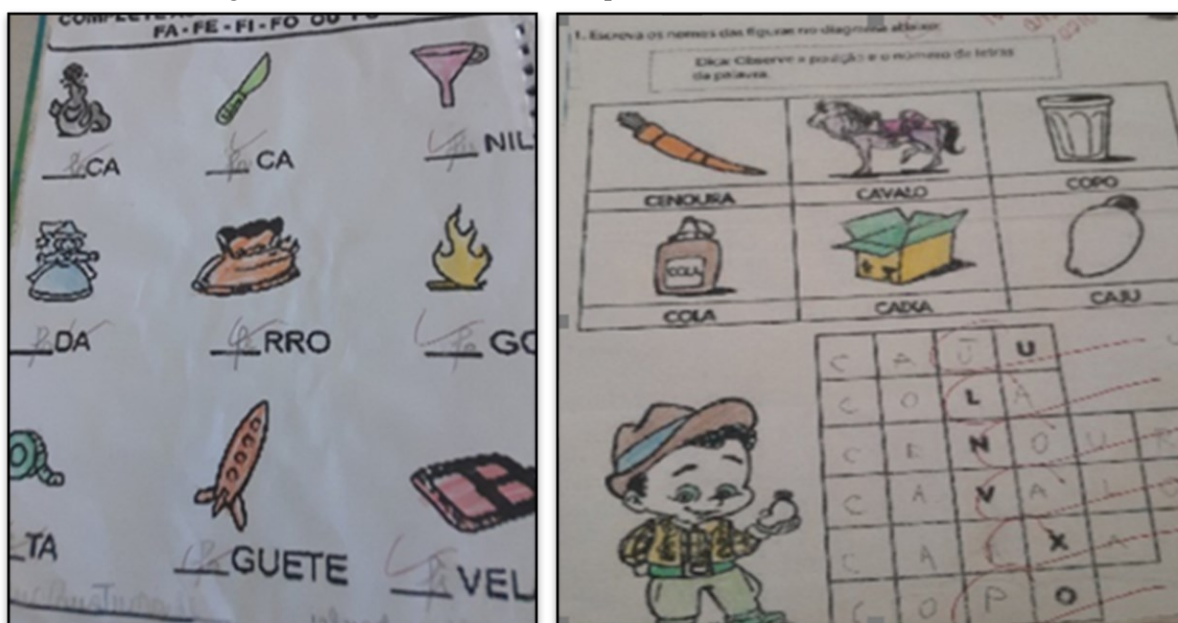
A autora afirma uma escola vinculada ao dia a dia dos sujeitos da comunidade do Martins, extrativistas, castanheiros, farinheiros, lavradores, pescadores e outras atividades de trabalho existentes na comunidade. Seria uma escola que mantém relação com as necessidades que se articulam à vida concreta dos sujeitos da Comunidade do Martins, no sentido de valorização, por parte da escola, dos elementos culturais que compõem o universo de uma comunidade extrativista. Assim, promover o avanço na compreensão de seu papel social e desenvolver ações coletivas que possibilitem abrir o horizonte para uma nova perspectiva de se fazer educação.

E nesse contexto, observamos que as atividades de verificação xerocopiada consistem na leitura e escrita de frases de um texto que os alunos devem reproduzir corretamente. O enunciado apresentava comando apenas para reproduzir as respostas, prática de exercício corriqueira em sala de aula, onde o aluno liga as palavras ao desenho ou enumera as palavras de acordo com os desenhos.

O propósito dessa atividade é copiar para conhecer a grafia das palavras e escrever corretamente. Citamos exemplos dos comandos das atividades desenvolvidas nos cadernos dos alunos pelos professores: “Ligue cada figura ao seu nome”; “Enumere os elementos das cenas e circule os personagens da história”; “Complete as palavras com as sílabas”; “Observe as palavras e escreva no diagrama abaixo”.

Há que se questionar, nesse momento, a importância do comando das atividades. Qual seria o objetivo da ação dessa atividade de realizar somente a repetição das palavras? Os professores organizam a mesma informação no caderno de todos os alunos. Os alunos respondem, no entanto, de forma mecânica. Quando questionamos os alunos acerca da razão da atividade, responderam ser fácil pela apresentação das palavras e desenhos, e assim conseguem associar sem a leitura. Para eles, as atividades são importantes, pois contribuem na aprendizagem. Continuamos perguntando: “Que aprendizagem?”. E ouvimos a resposta: “Pra ficar sabido!”.

Figura 55 – Atividades realizadas pelos alunos, coladas nos cadernos



Fonte: Sala de aula – seleção da autora, 2022

Produzir com os alunos atividades que propiciem o raciocínio lógico lhes permite vivenciar outras formas de aprender e ensinar, conhecer o espaço escolar. Ao reproduzir somente as palavras ou ligar várias palavras ao desenho, qual seria o sentido do reproduzir?

A fase é de mudanças e a Tecnologia da Informação (TI) exige experiências de atividades que os levem a desenvolver outras capacidades perceptivas para acompanhar a cultura digital, com vistas a contribuir de maneira harmoniosa com a comunidade. Nesse sentido, as atividades compartilhadas, por meio da produção coletiva, geram a aprendizagem coletiva de todos os envolvidos.

Por outra parte, os professores encontram-se apreensivo procuram estabelece essa relação, com frases, textos, trabalhos que alinhe esse aluno com o dia a dia da comunidade, onde vive o castanheiro, pescador, caçador, farinheiro, roseiro, as caças presentes na comunidade do Martins.

Nesse quesito, algumas produções desenvolvidas na elaboração das atividades: Sementes plantas e frutos; Dia da Árvore; O lavrador; A casa e o seu dono; A saída para o castanhal; Bateia de cipó; Seu burro chegou; Cuidar da Natureza; A lua do norte; Minha família; Nossa farinha de cada dia; A Cutia; Tucano Dourado; O rato roeu a roupa do Rei; Jacamim o pássaro da floresta Mutum das Arvores; Nambu da tarde e Guariba Vermelha.

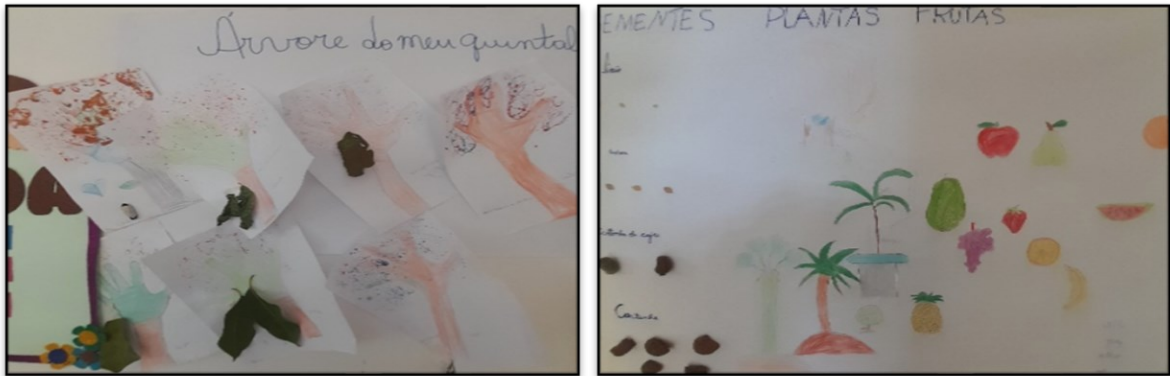
Vemos nesta sequência dos temas o esforço do professor para adequar os alunos a sua realidade através dos conteúdos propostos, e reverter a visão urbanocêntrica, com o repensar da autodescoberta que a escola pode agregar valores para sua autonomia.

Diversos desenhos representam as atividades xerocopiadas retratadas nas imagens da Figura 55, e mostram que essa prática em sala de aula tornou-se corriqueira, colada no caderno dos alunos para serem pintadas. São exercícios que variam elementos que ressignificam a comunidade, afirma o professor: “[...] *a realidade da comunidade é diferente da cidade temos essa noção, acrescentamos nos exercícios assuntos daqui*”. (Fala do professor, 2022).

Na Figura 56, a seguir, encontramos nas atividades elementos que fortalecem a cultura da comunidade, como expressões envolvendo animais e sua cadeia produtiva, a presença do termo “lavradores, o típico sujeito da comunidade que movimenta a economia, com a produção da farinha de puba, apreciada na região do sul do Amapá.

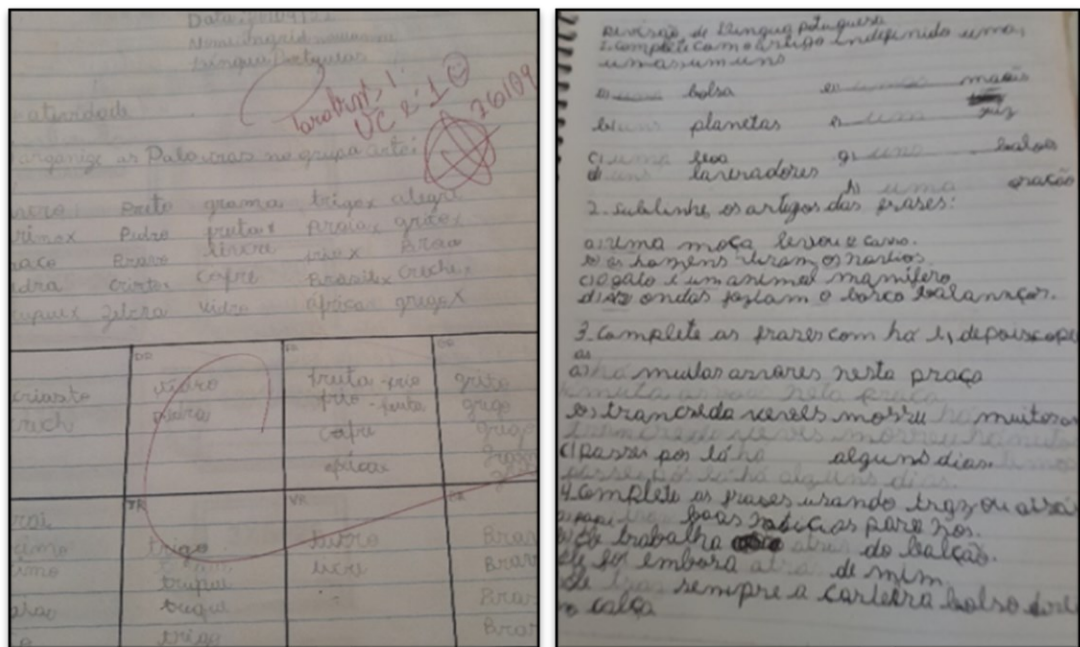
[...] o planejamento vem da secretaria de educação, e precisamos executar, mas há sempre o momento que utilizamos conteúdos relacionados com o lugar. (Fala do professor, 2022.)

Figura 56 – Trabalhos realizados pelos alunos



Fonte: Sala de aula – seleção da autora, 2022

Figura 57 – Atividades nos cadernos dos alunos



Fonte: Sala de aula – seleção da autora, 2022

Oliveira (2008, p.130) afirma que esses artefatos são instrumentos de pesquisa, sobretudo aqueles voltados ao estudo do cotidiano escolar e daquilo que nele existe de diferente do previsto e normatizado, e que pode ser percebido com esse tipo de estudo. Muitas das relações dos alunos com os conteúdos escolares e atividades oficiais da escola se fazem presentes nos cadernos.

Os cadernos das crianças da Escola Cristo Redentor, comunidade do Martins, foram analisados como artefatos que expressam suporte de escrita e mediadores nos processos cognitivos, considerando um testemunho vivo da vida cotidiana da escola e das

famílias, as quais fazem parte do processo do ensino. Ocorre a intenção de expressar o individual, percebendo como os alunos revelam as finalidades que a escola e a comunidade prescrevem no processo formativo de homem cidadão. Segundo Santos (2008, p.145), os cadernos escolares são “objetos indissociáveis das idéias de estudo e educação. São suportes de escrita que assumem grande importância como mediadores materiais de processos cognitivos e afetivos que se dão na escola.”.

Nessa perspectiva, Oliveira (2008) afirma a importância da utilização de fontes de pesquisa que permitam trazer visibilidade ao qualitativo, o singular, o específico de cada circunstância e o que eles podem nos ensinar sobre as práticas reais, seus modos de acontecer e suas características próprias, abrindo caminhos para novas pesquisas e descobertas na educação. Após essas inferências acerca dos cadernos dos alunos, relacionada com as práticas pedagógicas, passamos a também abordar sobre o conceito de práticas pedagógicas na comunidade do Martins.

5.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA: EVIDENCIANDO A CONTRADIÇÃO

Os registros dos cadernos indicam que as práticas são determinadas por apostilas tradicionais e exercícios repetitivos de silabação. Poucos textos significativos são trabalhados. O que prevalece são palavras e frases soltas, descontextualizadas. A prática pedagógica é, dessa forma, tradicional e baseada em atividades estereotipadas e destituídas de relações com a comunidade local.

Ao refletirmos sobre essa constatação, nos remetemos à problematização do conceito de prática pedagógica, segundo abordado por Souza (2016), em obra organizada pela professora Maria Cristina Borges da Silva. Relacionamos os conceitos sobre a prática no contexto da escola localizada na Reserva Extrativista, na região rural de Laranjal do Jari. Para análise da prática pedagógica, amparamo-nos em Souza (2016), que traz a concepção de prática pedagógica nas escolas situadas no campo e problematiza essa prática, como processo de trabalho e como dimensão da prática social, à luz da Educação do Campo as matrizes pedagógicas discutidas por Arroyo (2010).

É importante entender que a prática pedagógica do campo é uma abordagem educacional que busca valorizar e respeitar a cultura, a história, as tradições e as

particularidades das comunidades rurais. Considera que o campo possui um modo de vida próprio, diferente do urbano, e deve ser levado em conta no processo educativo. Portanto, essa prática pedagógica busca desenvolver uma educação contextualizada, que promova o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento popular, e considere as demandas da comunidade rural. Ainda, busca incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades como observação, experimentação e solução de problemas.

É importante destacar que a prática pedagógica do campo não se limita ao ensino do conteúdo relacionado à agricultura ou a pecuária, mas, sim, a uma educação que valoriza a cultura e a identidade das comunidades rurais e que contribua para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de atuar de forma transformadora na realidade em que estão inseridos. Neste sentido, resta-nos as indagações: a) Em que concepção de educação está vinculada à prática pedagógica, b) As concepções de educação rural ou Educação do Campo, qual o vínculo dessa prática?

Souza (2016, p.38) nomeia que a prática pedagógica “é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação”. A autora destaca que as dimensões da prática pedagógica estão vinculadas a uma concepção de sociedade e educação, por isso, entende-se que precisa ser problematizada para que não ocorra uma reprodução dos conteúdos, mas que seja adequada às necessidades do sujeito, a ser construída de forma significativa e valorizada.

Outra contribuição de prática pedagógica é dada por Souza (2016) ao considerar que há uma intencionalidade fruto da ação social de vontades coletivas, societárias, impressas por meio de ideologia, que pode ser conservadora ou transformadora. Assim, percorrer caminhos por uma prática pedagógica transformadora é buscar evidências de práticas inovadora imbuída no pensar crítico, pautada na transformação.

Encontrar caminhos para ultrapassar uma prática conservadora, fundamentada na reprodução, torna-se um desafio, por isso, são necessárias ações que contribuam para a prática transformadora, que enfoquem na busca de ir além da simples transmissão de conhecimentos para o sujeito, mas visando promover uma mudança social efetiva. Essa abordagem deve procurar desenvolver a consciência crítica, incentivando-o a tornar-se

agente de mudanças em sua comunidade. Os professores que desenvolvem uma prática transformadora fortalecem a relação horizontal entre professor e aluno, o espaço para o diálogo e colaboração mútua. Além disso, a intencionalidade está relacionada à realidade do sujeito, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Portanto, a prática pedagógica transformadora contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, é fundamental que os professores sejam capacitados e incentivados a adotar essa abordagem em suas práticas de ensino: “Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexões críticas, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire.” (SOUZA, 2016, p. 44).

Nesse contexto, na fase da observação da pesquisa, o movimento educacional realizado na Secretaria de Educação do Município para atingir toda a rede, na execução dos testes de avaliação para verificação da aprendizagem, ganhou concretude por meio da SEMED, em que seus colaboradores externavam ganhos de felicitações quando alcançavam os objetivos. Nem sempre se consegue verificar aprendizagem por meio de avaliação, como bem retrata Souza (2016, p.50):

Em que pese ser fato que os processos avaliativos externos podem auxiliar no desenvolvimento institucional escolar e, portanto, nas relações educativas, nem sempre isso ocorre. No caso das avaliações sobre rendimento escolar que enfatizam Matemática e Língua Portuguesa, muitas instituições passam a orientar a prática pedagógica para o preparo das crianças para responder as provas, o que limita o processo pedagógico do ponto de vista da formação integral, mesmo quando possibilita o aumento do IDEB, por exemplo.

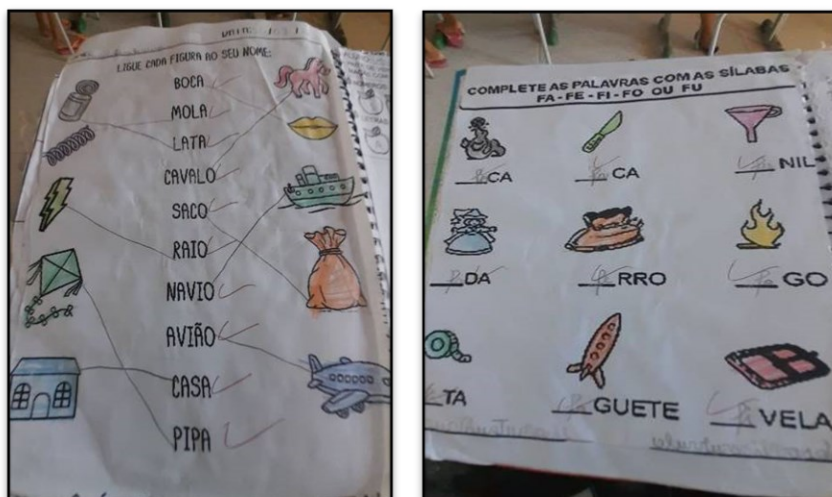
Não podemos deixar de registrar as contribuições de Paulo Freire (1970), quando nega a educação bancária, que inibe a criatividade, domestica a consciência e assenta uma prática imobilista, sem a participação ativa dos sujeitos. Então, a formação deve constituir um “fazer permanente”, que se refaz constantemente na ação.

Além disso, segundo Souza (2016d), a prática pedagógica exige a reflexão permanente sobre a própria prática e o compromisso com a educação, voltada para a autonomia intelectual do aluno. É também da autora a afirmação que “a prática pedagógica só se torna prática pedagógica se for consciente, organizada intencionalmente dirigida à aprendizagem dada comunidade”, conforme o que já temos aqui defendido.

Retomamos a convicção de que a prática pedagógica é um ato político e está articulada com a visão de mundo de seus partícipes.

Souza (2016, p.84) aponta que o sentido da prática pedagógica só faz sentido se “analisada em sua relação intrínseca com a prática social global, na qual está imersa”. Ainda, trata-se de uma prática social, “ponto de partida e de chegada para a construção crítica das finalidades, objetivos, métodos recursos, conhecimentos e resultados do processo avaliativo”. Na direção desta discussão, é importante conhecer a realidade do trabalho e aprender sobre o futuro, o processo de extração, a colheita e comercialização. É o que constatamos nos cadernos dos alunos, como a seguir.

Figura 58 – Cadernos dos alunos da Escola Cristo Redentor



Fonte: Sala de aula – seleção da autora, 2022

Constatamos, nas vozes dos sujeitos, que a cultura local pouco é abordada, o que representa uma lacuna na comunidade. Pouco se valoriza o que é tradição no contexto em que vivem. Há o Dia do Castanheiro, comemorado com culto religioso e a comunidade prepara pratos diversificados com castanha, e todos são convidados a experimentar. Contudo, não há outro evento, trabalho ou participação da comunidade em atividade artístico-cultural.

Uma das vozes que chamou atenção é do senhor CPS, 73 anos, o qual reafirmou que a realidade da comunidade poderia ser fonte de muito conhecimento e relacionar-se aos conteúdos escolares. Exemplificamos com a matemática. Senão vejamos: as crianças ajudam na coleta da castanha, sabem recolher no paneiro e calcular a barrica de

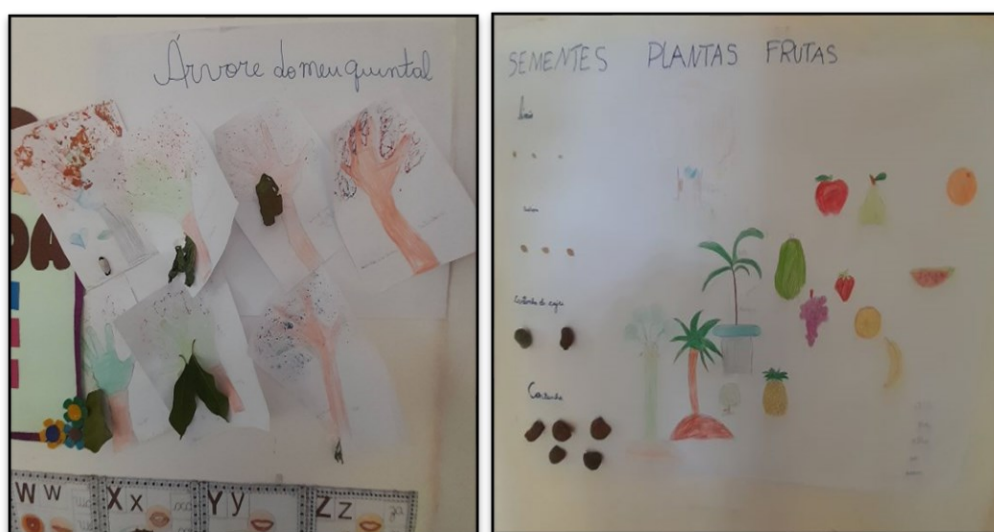
castanha, mas isso nunca foi abordado na escola. Seu neto, que está no 5º ano, não teve até o final do ano letivo de 2022 algo que abordasse o trabalho com a castanha, também vital na comunidade. Ao exemplificar sobre as medições que fazem ao juntar a castanha, sabem que 6 baldes de paneiros de ouriço darão entre 70 e 80 quilos, quando secos. Se os ouriços estiverem encharcados, pesam mais, chegando a 100 quilos.

Há significativa riqueza de conhecimentos na comunidade, entretanto, o que se vê é a ênfase no que tem pouca relação com ela. Com base no que observamos e analisamos, passamos a ressaltar as contradições identificadas, na busca de trazer o aprofundamento de nossas análises.

5.5 DAS VOZES EMERGEM AS CONTRADIÇÕES

Como a realidade é contraditória, encontramos algumas iniciativas pedagógicas de vincular o cotidiano das crianças com os conceitos trabalhados na escola, a exemplo do trabalho sobre sementes, representativo de um enfoque contextualizado e interessante. As crianças se envolveram no trabalho, identificando-se, e, por esse motivo, ao nominarmos os capítulos finais desta pesquisa, utilizamos metaforicamente a representação das sementes. O trabalho sobre as árvores do quintal também foi produtivo. A Figura 59 ilustra as propostas pedagógicas com a temática das sementes.

Figura 59 – Painéis produzidos pelos alunos



Fonte: Sala de aula – seleção da autora, 2022

A escola é considerada polo, em razão de sua localização no território e posição geográfica, bem como por atender alunos da comunidade de Açaizal, Ramal do Louro e Igarapé do Meio; em alguns trechos próximos à comunidade, os alunos precisam caminhar por vários minutos para chegarem até a Escola Cristo Redentor. A Figura 60 mostra o cotidiano dos estudantes chegando à escola situada. Nas comunidades Açaizal, Ramal do Louro e Igarapé do Meio, o transporte escolar é assegurado pela SEMED, por meio de contrato com empresas privadas.

Os veículos são modelo Kombi, que transportam os estudantes no horário da manhã e à tarde. O transporte ocorre junto às comunidades porque a SEMED considera que as crianças que residem nessas comunidades são em número menor, e por isso são atendidas na comunidade de Martins. Já os que residem próximo à escola se locomovem a pé, de bicicleta, moto ou acompanhados de seus responsáveis.

Observou-se que, ao chegar com os alunos, o transportador permaneceu nas proximidades da escola, esperando a saída para conduzi-los às suas respectivas comunidades.

Figura 60 – Transporte escolar



Fonte: Seleção da autora, 2022

Caminhamos nesta jornada de estudos ressaltando as contradições que permearam esta investigação. Constatamos que os sujeitos do campo que vivem na floresta, vivendo do extrativismo, têm consciência da importância do seu trabalho. Ao realizarmos as entrevistas, percebemos que os sujeitos valorizam a escola e tanto alunos, ex-alunos como familiares sabem que a educação escolar é fundamental para os alunos individualmente, como para a comunidade. Percebem, entretanto, que não há vinculação dos conteúdos escolares com a realidade local. Há de fato, um distanciamento entre o que se proclama nas propostas dos gestores e o encaminhamento pedagógico que verificamos que existe na escola investigada.

A escola carece de trazer a realidade da comunidade para dentro de suas salas de aula. E essa é uma das contradições que evidenciamos neste trabalho. A cultura da comunidade do Martins, do município de Laranjal do Jari e de todo estado do Amapá, é rica e permeada de significados. Mas é pouco conhecida e, proporcionalmente ao desconhecimento, não é valorizada.

Uma das contradições é que Laranjal do Jari foi denominada a “Pérola verde do vale do Jari”, por ser o terceiro município mais importante do sul do estado do Amapá, banhado pelo Rio Jari, com grande extensão de floresta; entretanto, sua população vive em condições adversas e o município enfrenta inúmeras dificuldades. Os gestores citam, nos documentos oficiais, a preocupação de estabelecer relações com o cotidiano da comunidade. Todavia, mal conhecem essa realidade e os que a conhecem não a valorizam e não conseguem estabelecer relações desse cotidiano com os conceitos e conteúdos escolares trabalhados na escola.

Constatamos que as matrizes pedagógicas citadas por Arroyo, que dão ênfase à relação de luta de classe do sujeito e os aspectos socioculturais importantes para formação do ser humano, não estão presentes nas propostas pedagógicas das escolas. Em especial, as matrizes pedagógicas *trabalho, terra, cultura, vivência de opressão e movimentos sociais*, já destacadas na presente pesquisa, pouco estão contempladas no encaminhamento pedagógico da Escola Municipal Cristo Redentor.

O que verificamos foi o ensino tradicional, pautado em processos de alfabetização, com a utilização de palavras descontextualizadas da realidade das crianças. As famílias silábicas utilizadas partem de palavras como *foca*, por exemplo,

quando o cotidiano das crianças está permeado por termos como *forno*, *fogo*, *farinha*, palavras significativas do ponto de vista de sua cultura e trabalho. A seguir, incluímos imagens da escola que trazem mais da realidade estudada nesta pesquisa.

Figura 61 – Crianças no recreio, no pátio escolar



Fonte: Seleção da autora, 2022

Figura 62 – Crianças na sala de aula



Fonte: Seleção da autora, 2022

Observamos que as crianças têm vivacidade, energia, muitas coisas para contar, partilhar, relatar de sua realidade. Entretanto, a escola não escuta essas vozes, não valoriza essas vivências. E não é esta escola, em particular. A maioria das escolas assim o faz. Há um mundo lá fora, e a escola o ignora e coloca as crianças e os professores em uma espécie de redoma, onde o mundo escolar é outro.

Ao destacarmos essas contradições, bem como os limites do trabalho que observamos, nosso escopo não foi de desmerecer ou minimizar os esforços da equipe pedagógica ou dos professores da escola. Objetivamos, outrossim, identificar as dificuldades, analisar a realidade, destacar as contradições, mas também valorizar o trabalho, o que já é feito.

Todavia, conforme abordamos a seguir, ao tecer as considerações finais, a ênfase ao analisar a realidade da comunidade do Martins e sua escola revelou, também, na voz dos sujeitos, as contradições e os limites do trabalho pedagógico realizado. Vamos às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, retomamos as possíveis relações encontradas e as construções teóricas e metodológicas desta pesquisa. Foram anos de pesquisa, dedicação, coleta de dados e interpretação, reflexões, estudos e sistematizações, com a convicção de que enfrentamos inúmeras dificuldades, mas as superamos. E concluimos o trabalho ao qual nos propomos.

Avançamos em nossas reflexões ao explicitarmos os elementos constitutivos e o cenário da pesquisa, trazendo a realidade da identidade dos povos e das escolas públicas ribeirinhas, bem como aprofundamos os estudos na temática da Educação do Campo e da prática pedagógica.

As indagações que nos motivaram a investigar a realidade foram respondidas e se referiram às formas como ocorre a educação escolar na comunidade do Martins e qual a relação do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e o contexto social dos sujeitos. Verificamos que há poucas relações do cotidiano da comunidade com a educação escolar. Na escola investigada, em específico, o processo de ensino e de aprendizagem ocorre desvinculado da realidade e da cultura local.

A partir deste estudo, respondemos a outra questão, sobre como funciona a escolarização na comunidade do Martins, identificando que é de forma tradicional, urbanocêntrica. Raramente os professores fazem relações entre o contexto de vida da comunidade e a prática docente. Compreendemos a percepção da comunidade sobre a escola, ouvindo, em vários momentos, os professores, a comunidade, com seus alunos, suas famílias. Registramos por mais de 12 horas as suas vozes, as analisamos e sistematizamos, conforme elaboramos no capítulo anterior.

Este estudo cumpriu um de seus objetivos, analisar a relação entre a educação e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari na Comunidade do Martins, região sul do Estado do Amapá. Outro objetivo alcançado foi o de identificar a partir de quando passou a haver educação escolar oficial na comunidade do Martins e quais os níveis de ensino oferecidos, bem com as modalidades. Também analisamos que relações existem entre a comunidade, a escola e o seu entorno.

Durante o processo, caracterizamos a relação que os extrativistas têm com a instituição escolar e a maneira como vivem, sua cultura, suas relações familiares, crenças e trabalho. Acerca desta caracterização, constatamos que os sujeitos têm uma relação afetuosa e de reconhecimento da escola como importante para a comunidade. Foram eles que iniciaram sua instalação. A primeira professora é esposa de um dos moradores mais antigos e uma das professoras é também moradora da comunidade.

Entretanto, pouco do que é realizado na escola tem relação com a realidade extrativista e com a cultura local. Verificamos que o ensino, no processo de alfabetização, é baseado em textos e exercícios com ênfase na família silábica, com palavras iguais aos dos centros urbanos.

Nos anos seguintes, 3º até o 9º, há poucas relações com a vida, a cultura, o trabalho dos sujeitos extrativistas e os conteúdos escolares trabalhados na Escola Municipal Cristo Redentor. Como registro da contradição existente, foi relatado que, em alguns momentos, os professores fazem relação com a cultura local, mas é raro. Contudo, constatamos dois trabalhos interessantes e contextualizados dos anos iniciais, sobre as sementes regionais e sobre as árvores dos quintais das crianças. A partir dessas propostas pedagógicas citadas, aos alunos foi propiciada uma oportunidade significativa de terem sua cultura e realidade trazidas para a sala de aula e vinculadas aos conceitos científicos abordados. Exemplificamos essa constatação com as imagens de fotografos nos painéis dos alunos.

Ainda, prosseguindo a jornada de estudos, identificamos outras marcas do lugar presentes nos cadernos e produções dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das atividades escolares que lhes são solicitadas. Como afirmamos, são poucas as relações dos conteúdos escolares com a cultura e realidade local.

Dessa forma, a tese de que a escola do campo da comunidade do Martins, em Laranjal do Jari, não se vincula à cultura local é amplamente defendida nesta investigação. Afirmamos que os sujeitos do campo, em seus territórios, têm suas especificidades e necessitam ter visibilidade e respeito à cultura dos sujeitos nela inseridos. Sem a presença da comunidade, a escola é vazia e perde parte do seu significado.

Retomando nestas considerações finais todo o percurso realizado, no primeiro capítulo, intitulado *Território e sujeitos: contradições em Laranjal do Jari*, apresentamos as características históricas, culturais e geográficas do Município de Laranjal do Jari a sede da qual a comunidade do Martins faz parte. Estudamos os territórios, os sujeitos e suas contradições, com vistas a apreender o movimento dessa realidade.

Já no segundo capítulo *Sujeitos da Educação do Campo: o universal, o particular e o singular em laranjal do Jari*, elaboramos aprofundamentos dos aspectos metodológicos da pesquisa, considerados essenciais para a compreensão dos temas apresentados. Abordamos os sujeitos do campo da Amazônia, o sumano da beira do rio, ribeirinhos em suas relações do universal, do particular e do singular em Laranjal do Jari.

No terceiro capítulo, intitulado *Populações Tradicionais: a Comunidade do Martins*, fizemos um breve resgate histórico da população da região. Elaboramos a descrição dos cenários de vida da população da comunidade de Laranjal do Jari e enfatizamos o cotidiano dos sujeitos da comunidade do Martins, concluindo com elementos de reflexão sobre a comunidade em questão. Também abordamos a prática social dos moradores da Comunidade do Martins. Ademais, entramos no mundo dominado pelo trabalho, cultura e educação. Apresentamos e analisamos os eixos teóricos centrais de pesquisa, que expressam as práticas sociais das pessoas da comunidade do Martins.

Prosseguimos com a metáfora da produção local, quando escrevemos no capítulo quarto capítulo *As sementes da Esperança na escola da comunidade do Martins* frutificam e dão notáveis frutos. Foi onde destacamos a Escola Municipal Cristo Redentor, valorizando as vozes dos seus sujeitos. Trazemos as *Raízes da realidade escolar* e, na sequência, as contradições identificadas e analisadas. A ênfase foi para a percepção dos alunos sobre sua escola.

Retomamos as matrizes pedagógicas de Arroyo, relacionando os aspectos pedagógicos e suas relações com a comunidade. A realidade escolar e suas práticas, ilustradas pelas imagens, pelos cadernos das crianças e jovens, e a contradição que evidenciamos foi o norte daquele capítulo. Refletimos sobre os elos entre comunidade e

escola, abordando, ainda, as possibilidades de trabalho e a importância das escolas para os moradores.

Dessa forma, a tese ora defendida consolidou nossos conhecimentos e, de fato, propiciou reafirmar que os conteúdos escolares trabalhados na Escola Municipal Cristo Redentor não estão vinculados à proposta pedagógica da Educação do Campo, que valoriza a cultura local, a realidade dos sujeitos e suas lidas cotidianas pelo trabalho, na luta pela terra, na resistência à opressão e na valorização dos movimentos sociais como forma organizativa legítima de fazer valer os direitos dos sujeitos do campo e, assim, negando o direito a uma educação conforme prevê toda legislação que assegura uma escola coerente com o território e as demandas das comunidades.

Assim, constatamos que a comunidade do Martins, não obstante tenha suas lideranças tradicionais antigas respeitadas, pouco se vincula aos movimentos sociais mais amplos. Ainda, que os sujeitos extrativistas ainda não têm a percepção de sua força e de suas necessidades. Dentre elas, a de que sua cultura e sua realidade sejam valorizadas. Reafirmamos como essencial compreendermos que os sujeitos extrativistas do campo de Laranjal do Jari, em específico da comunidade do Martins, ainda não têm a percepção de que suas vidas, suas realidades, seu trabalho necessitam estar também inseridos no cotidiano da escola.

Fundamentalmente, é direito da comunidade ter respeitada a sua cultura, a diversidade dos sujeitos extrativistas. Concluímos que o desconhecimento acerca da Educação do Campo sobre seus direitos, de que recebam uma educação voltada às suas necessidades, é que ainda os impede de terem um ensino contextualizado e de qualidade. É nosso intuito que este trabalho de pesquisa possa contribuir com o processo de valorização da cultura local, e que tenha cooperado para sensibilizar a comunidade para suas demandas, suas necessidades. Que possa contribuir para compreender a realidade local, primeiro passo para valorizá-la.

Certamente, ao ouvi-los, realizamos um primeiro movimento para que os sujeitos do campo da comunidade do Martins saiam da invisibilidade e do silêncio no qual até então estão mergulhados. Foi um objetivo atingido de que este trabalho de pesquisa seja mais uma das sementes lançadas na fértil terra. E, sobretudo, que essa semente possa frutificar de maneira perene e contribua mais com a comunidade do

Martins. Por também sermos sujeitos que têm raízes no campo, foi sempre nosso propósito valorizar as histórias de luta e perseverança. Esse contínuo acreditar que podemos vencer as adversidades, de que vale a pena estar ao lado dos povos do campo, com eles, por eles, é que nos motivou.

Esse movimento nos inspira, dá forças. Forças e resistência que também percebemos nos sujeitos extrativistas, que coletam os ouriços, quebram as castanhas, labutam e pouco são reconhecidos. A eles dedicamos este trabalho, o que usualmente é feito no início das teses acadêmicas, mas que também o fazemos aqui. Porque a cada momento é tempo de *esperançar*, de colher os frutos e de esperar novas e frutíferas colheitas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; GONÇALVES, M. S. N.; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Currículo, cultura e educação: A realidade insular do currículo em Belém. **Margens (UFPA)**, v. 8, p. 85-102, 2015.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Gisele Morilha. **Saberes Presentes no Currículo Escolar de uma Escola do Campo de Tempo Integral: Laços, Entrelaçamentos e Tensionamentos**. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

AMAPÁ. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 659/1995**. Cria a Área de Livre Comércio de Laranjal do Jari, no Estado do Amapá, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=113CC55FFCF25667AED3AD96EDFE1320.proposicoesWebExterno2?codteor=1134655&file. Acesso em: 4 nov. 2022.

AMAPÁ. **Lei nº 392 de 11 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru. Macapá, 1997.

AMAPÁ. Secretaria de Educação do estado do. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. Macapá/AM, 2009. Disponível em:
https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/AP/Amapa_Plano_Curricular_da_Educaao_Basica.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

AMAPÁ. Secretaria de Educação do estado do. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Macapá/AM, 2019. Disponível em:
https://nte.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

AMAPÁ. **Amapá, minha terra amada!** 2022. Disponível em:
<https://casteloroget.blogspot.com/> Acesso em: 5 dez. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ARAÚJO, Junior Peres de. **O saber fazer indígena na educação escolarizada? Análise em uma escola Ticuna**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. (coord.). **Educação do Campo em movimento: Teoria e Prática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 35-53.

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236.

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Formação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; NOGUEIRA, Paulo Henrique; MIRANDA, Shirley Aparecida (orgs.). **Miguel Gonzalez Arroyo: Educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2015.

BORGES, M. L. T.; CASTRO, M. L. de. Capital social e educação: condições para o desenvolvimento na reserva extrativista do Cajari. **Práxis Educacional**, v. 3, n. 3, p.

309-331, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/545> Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nos 1/1992 a 97/2017. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de abril de 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 949, de 23 de dezembro de 2005**. Dispõe Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação Básica do Estado do Amapá. Macapá-AP: Assembleia Legislativa, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Centrais Elétricas Brasileiras. **Cenários Socioenergéticos da Amazônia: 2000-2020**. Brasília: Eletronorte, 2001. Disponível em: <http://www.eln.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 out. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.

CARVALHO, M. De doente a encantado: o conceito de mecanismo de defesa constituído culturalmente e a experiência de uma vítima de espírito mau em uma comunidade rural na Amazônia. In: ALVES, P. C.; RABELO, M. (org.). **Antropologia da Saúde: traçando identidade e explorando fronteiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. p. 157-177.

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: estudo de caso do Ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas**. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2016.

CARMO, Nilce Pantoja do. **Um Rio no Caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, 2019.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

CLARETO, Sônia Maria. **Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)**. 2003. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas -- UNESP - Campus de Rio Claro/SP. Rio Claro, 2003.

CLARETO, Sônia Maria. Espaço urbano e ocupação espacial na Amazônia Brasileira: um estudo de espacialidades em Laranjal do Jari (AM). In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, X., 2005. **Anais [...]**. São Paulo, USP, 20 a 26 de março de 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Inv%20estigacionydesarrolloeducativo/09.pdf> Acesso em: 1 abr. 2023.

COMPARA ESCOLA. **Escola Municipal Esc. Mul Cristo Redentor** – Comunidade Rural, 01 Reserva Rio Cajari. Reserva Rio Cajari. 68920-000 Laranjal Do Jari – Ap. 2021. Disponível em: <https://comparaescola.com/index.php/escola-municipal-esc-mul-cristo-redentor-comunidade-rural-01-reserva-rio-cajari-reserva-rio-cajari-68920-000-laranjal-do-jari-ap/> Acesso em: 2 dez. 2022.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, Presidente Prudente/SP, ano 14, n. 18, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326>. Acesso em 1 maio 2023.

CORTES, Clelia Neri. **Educação diferenciada e formação de professores indígenas: diálogos intra e interculturais**. 2001. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

COUTO, Regina Célia do. **O Currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil Uruguay**. 2012, 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/Pará**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2007.

CRUZ, Rosana Aparecida. **Reestruturação do PPP das Escolas Municipais localizadas no Campo no Município de Tijucas do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, 2014.

CRUZ, Rosana Aparecida da. **Educação e Contradição: Disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Curitiba, 2018.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Pesquisa em educação: Pedagogia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CUNHA, Maria Freitas; MAGALHÃES, Antônio Jardim; OLIVEIRA, Fábio Cardoso. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. In: GHEDIN, E. (org.) **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

CUNHA, Mariângela Hoog. **Um “Sítio” no Mar: estudo da educação escolar na Vila de Ilha Rasa/PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2010.

DICIO. **Dicionário On line de português**. 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rabeta/> Acesso em: 14 dez. 2022.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Sumano**. 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sumano/#:~:text=Sumano%20%C3%A9%20termo%20regional%20quotidiano,que%20a%20correnteza%20t%C3%A1%20forte>. Acesso em: 9 maio 2023.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar**. São Paulo: Ática, 1983.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Ilhas e mares: simbolismo e imaginário**. São Paulo: Hucitec, 1998.

DIEGUES, Antônio Carlos (org.). **Povos e Águas: inventário de áreas unidas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: NUPAUB - USP, 2002.

DIEGUES, Antônio Carlos. **A pesca construindo sociedades**. São Paulo: NUPAUB – USP, 2004.

DINELLY, Vanusa Miranda. **Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município**. Boa Vista do Ramos. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; ZEICHNER, Kanneth M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da licenciatura em Educação do Campo a partir da Unifesspa**. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação,

Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11465>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Regina Célis Martins. **Cidade de Laranjal do Jari**: expansão urbana – planejamento e políticas públicas. 149f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2008.

FIGUEIREDO, Angela Maria Rodrigues de. **Crianças e Territorialidades**: as brincadeiras nas ruas do Bairro da União em Parintins/AM. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FILOCREAO, Antonio Sérgio Monteiro. **Extrativismo e capitalismo**: a manutenção, funcionamento e reprodução da economia extrativista do Sul do Amapá. 1992. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal da Paraíba, Campus II - Campina Grande, 1992.

FLEXA, Rafaela Costa. **As regras estabelecidas na apropriação dos recursos naturais pelos agroextrativistas do assentamento Maracá-AP**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2019/06/ilovepdf_merged-1.pdf Acesso em: 14 dez. 2022.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2010.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e PRONERA**. Brasília-DF, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=mtiyndg1otg0mtk4ota0njknjybmdazotc1mdq0nty4nzk1mtyxntebeu5vbnjeotncqufkataumqebdji&authuser=0>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Documento Final**. Reunião Nacional Ampliada Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo. Brasília, DF, abr. 2019.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4537.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FRANCO, Zilda Glaucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. 204f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALVAO, Juarez Bezerra. **Sentidos significados e saberes escolares frente à exploração da bauxita na Amazonia**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2014.

GOMES, Raimunda Kelly Silva. **Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do Assentamento Agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP**. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; CALADO, Janaina Freitas. O resistir e reexistir das populações tradicionais e extrativistas no Território Amazônico Amapaense. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 37, n. 4, p. 28-43, set/dez. 2020.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2010.

GONÇALVES, Carlos Walter. **Porto Amazônia, Amazônia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GUERRA, Antonio Teixeira. **Estudo Geográfico do Território do Amapá**. Rio de Janeiro: IBGE/Conselho Nacional de Geografia, 1954.

GUTIÉRREZ, Franz Reis; ACOSTA, Luiz Eduardo Muñoz; CARDONA, Carlos Ariel. **Perfiles urbanos em la Amazonia Colombiana: un enfoque para el desarrollo sostenible**. Bogotá: Instituto SINCHI, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SILVA, Carlos Alberto Franco da et. al. (org.). **Território/territórios**. Niterói/RJ, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. (org.). **A Educação, o Currículo e a Formação de Professores**. v.1. Belém: Edufpa, 2006. p.1-17.

HEBETTE, Rogério. Identidades territoriais. In: RODENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Manifestações culturais no espaço**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1991.

HINTZE, Helio (org.). **Desnaturalização do machismo estrutural na sociedade brasileira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

HOELLER, Silvana Cassia. **A política pública de Educação do Campo: trajetória, contradições e limites**. 2020. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2020.

IBGE. **Laranjal do Jari**. Panorama. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/laranjal-do-jari/panorama>. Acesso em: 25 nov. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística). **Mapa Político do Estado do Amapá**. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/ap_politico700k_2015.pdf. 2009. Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Esc Mul Cristo Redentor**. 2020. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/16005120-escola-cristo-redentor>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LARANJAL DO JARI. **Projeto de Implantação do Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de Ensino de Laranjal do Jari**. 2012.

LARANJAL DO JARI. **Plano Municipal de Educação - Construindo uma Década de Avanços**. 2015 a 2025. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEMED%20-%20JARI_d1e45d4ccd68e4be89a213ca0b7ee522.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS, Radamés Gonçalves de. **Práticas de ensino de química: narrativas dos professores(as) e aluno(as) ribeirinhos do Alto Solimões – AM**. 2018, 239f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LIMA, Rosangela Cristina Rosinski. **Na contramão da Educação do Campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1786>. Acesso em: 4 jan. 2023.

LINS, Cristovão. **A Jari e a Amazônia**. Rio de Janeiro: Data Forma; Monte Dourado - Almeirim: Prefeitura Municipal de Almeirim, 1997.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Obras reunidas: Poesia I. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, Kezia Simeia Barbosa da Silva. **Identidades Amazônicas, Saberes e Currículo das Escolas de Ensino Fundamental em Parintins - AM**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas - UFA, Manaus, 2016.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Ponta Grossa/PR.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Dossiê Amazônia Brasileira I. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.19, n. 53, p. 253-272, 2005.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAIS, Paulo Dias. **O Amapá em perspectiva**: municípios do Amapá. Macapá: JM Editora, 2011.

MOREIRA, Roberto José Moreira. Renda da natureza e territorialização do capital: reinterpretando a renda da terra na competição intercapitalista. **Estudos Sociedade e Agricultura**, p. 89-111, n. 4, jul. 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/moreira4.htm>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, 2015.

MOTA-NETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008.

MUNARIM, Antonio. **O Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 171. In: Reunião da ANPED, 31. 2008, GTE – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

NASCIMENTO, Angela *et al.* **Vivendo na beira**: teoria e prática pedagógica no ensino de história no Amapá. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas**: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. **A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Cunha. **Estratégias de Enfrentamento, Estratégias de Aprendizagem e Motivação**: um estudo com escolares da zona rural (MST) e seus professores. 2020. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 129-143.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Dossiê Desenvolvimento Rural. **Estud.av.**, v.15, n.42, dez.2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Agricultura brasileira: transformações recentes. In: **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PAULA, Adalberto Penha de. **Relações entre Educação do Campo e o território**: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PAIXÃO, E. S. B. Realidade Socioambiental de Laranjal do Jari/AP. **Soluções apontadas por moradores na perspectiva da educação popular**. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. 193f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13660/1/RealidadeSocioAmbientallaranjal.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PEREIRA, Camila Castaliano. **A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1273>. Acesso em: 4 nov. 2022.

PEREIRA, Ernandes de Queiroz. **A semente plantada**: educação popular e o cultivo do realismo utópico nas áreas de assentamentos rurais. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2013.

PETO, Lucas Carvalho; VERÍSSIMO, Danilo Saretta. Natureza e processo de trabalho em Marx. **Rev. Psicologia e Sociedade**, v. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hpxGgHT7rQVdKRChNjNgnjP/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2022.

PINTO, Jefferson Costa. **Beiradão Laranjal do Jari: histórias & encantos**. Macapá: Tarso Editora, 2014.

PORTO, J. L. R. **Amapá: Principais Transformações Econômicas e Institucionais (1943- 2000)**. Macapá: SETEC, 2003.

RANGEL, Kátia Souza. **Modo de Vida e Território na Reserva Extrativista do Rio Cajari (Amapá)**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RAIMUNDA, Kelly Silva Gomes; CALADO, Janaina Freitas (org.). **Rio de saberes: vivências de populações tradicionais na construção de seus territórios de vida na Amazônia Oriental – Amapá / (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2022.**

RABELO, Benedito Venâncio. **ZEE da Área Sul do Estado do Amapá**. Macapá: IEPA, 2000.

RABELO, Benedito Venâncio *et al.* (coord.). **Laranjal do Jari: realidades que devem ser conhecidas**. Macapá: IEPA, 2004. 104p. Disponível em: <http://www.iepa.ap.gov.br/biblioteca/publicacoes/laranjal-do-jari-web.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SBPC. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil** [recurso eletrônico]: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2021.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro. **Currículo - conhecimento e cultura**, ano XIX, n.1, p.10-14, abr. 2009.

SANTOS, Jenijunio dos. Populações Ribeirinhas e Educação do Campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. Belém 2014. 47p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2014.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 145-159.

SILVA, Ana Lucia Gomes da. **Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura.** 2013. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2013.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, Simone Souza. **A INTERFACE CURRÍCULO-EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA: NARRATIVA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012.

SILVA, Simone Souza. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO EM PARINTINS: CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. 13. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Wanessa Nogueira. **A educação escolar e a formação da identidade: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA.** Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13169>
Acesso em: 12 dez. 2022.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Kamila Costa de. **JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO: TESSITURAS HÍBRIDAS COM A CULTURA DO CAMPO E DA CIDADE.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, Dayana Viviany Silva da. **Formação de Educadoras Ribeirinhas**: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUZA, Jose Camilo Ramos de. **A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DE PARINTINS: ENTRE O CURRÍCULO, O COTIDIANO E OS SABERES TRADICIONAIS**. TESE (Doutorado em Geografia Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta social por um direito social e os sinais da construção de uma política. **Ecos Revista Científica**, v.11, n. 1, p. 39-56, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097003.pdf>.> Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escola pública, Educação do Campo e projeto político pedagógico**. Curitiba: Editora da UTP, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (org.). **Educação do Campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.). **Documento, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre política de educação e diversidade. v. I. Tubarão: Copiart, 2016a. p. 133-158.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. Curitiba: UFPR, 2016b.

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escolas públicas no/do campo**: letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: Editora da Universidade Tuiuti do Paraná, 2016c.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Editora da UTP, 2016d.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1231–1252, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15123. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15123>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de; PINTO, Neuza Bertoni; ENS, Romilda Teodora. As Contribuições da Etnografia para a pesquisa Educacional. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS QUALITATIVAS, II., 2004, Bauru. Seminário Internacional de Pesquisa e Estudo Qualitativos. **Anais [...]**. Bauru: SE&PQ, 2004. V.1.

SOUZA, M. A.; CORDEIRO, M. **Metodologia de pesquisa II**. V. único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Diagnóstico técnico-participativo - Plano Municipal de Saneamento Básico (PMSB) Município de Laranjal do Jari/AP**. Macapá-AP, 2020. Disponível em: <http://saneamento.unifap.br/wp-content/uploads/2021/09/DTP-LARANJAL-DO-JARI-APROVADO-NICT-AP.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **MARIA DE BELÉM BRANDÃO ANDRADE FERREIRA**, pesquisadora e estudante de Pós-Graduação do Programa em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, lotada como Professora – SEMED, em Laranjal do Jari/AP, situado na Rua Emílio Médici, N°2093, Bairro: Agreste, e-mail: pmlj.semed@gmail.com, telefone (96)9129-5266/9132-3737, tenho a honra de convidá-lo (la) a participar da pesquisa: **SEMENTES DA FLORRESTA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NO SUL DO ESTADO DO AMAPÁ**.

Com o objetivo de analisar a relação existente entre a educação escolar e a vida na Reserva Extrativista do Rio Cajari na Comunidade do Martins no Sul do estado do Amapá. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: **Observação participante** – na comunidade extrativista, buscando descrever seu processo histórico, cultural e sua população e movimentos sociais organizados. Todas as informações serão realizadas no **diário de campo**, além de utilizar **fotografia**. Também será realizado a **coleta de depoimentos** com comunitários, pais, alunos e professores selecionados.

Este estudo é importante para que possamos compreender que relação existe entre a prática pedagógica e o processo de escolarização na escola do Campo da Comunidade de Martins na Reserva Extrativista do Rio Cajari estado do Amapá.

Os depoimentos serão coletados em seus próprios contextos sociais em horários que não prejudiquem os seus afazeres, utilizando-se o recurso de gravador de voz para facilitar a descrição por parte da pesquisadora.

Sua aceitação nesta pesquisa é em caráter voluntário não tendo, portanto, nenhum custo, nem vantagem financeira na qualidade de comunitário ou professor neste processo de investigação. Você não será identificada em nenhuma publicação.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com pesquisadora pelo telefone (96) 991001037, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.


 Antonia Soares Oliveira
 Secretária Municipal de Educação
 Decreto Municipal 005/2021-GAB/PMLJ

APÊNDICE B – OFÍCIO TCLE



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ofício nº01/2022

Laranjal do Jari/AP, 17 de maio de 2022.

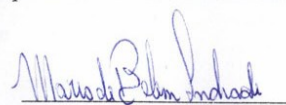
A: Secretária de Educação do Município de Laranjal do Jari

Sr^a Antonina Soares de Oliveira

Prezado (a) Senhor (a)

Com meus cordiais de saudações, eu **MARIA DE BELÉM BRANDÃO ANDRADE FERREIRA**, pesquisadora e estudante de Pós-Graduação do Programa em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, lotada como Professora – SEMED, em Laranjal do Jari/AP. Estou lhe enviando o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, solicitando a permissão e a participação de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa de Doutorado: **SEMENTES DA FLORRESTA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NO SUL DO ESTADO DO AMAPÁ**, na **ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR** na Comunidade de Martins.

Sendo o que temos para o momento envio-lhe cordiais cumprimentos e votos de estima e apreço. Em anexo.


Maria de Belém Andrade



APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: _____

Pesquisador Responsável: _____

Local da Pesquisa: _____

Endereço: _____

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, a qual tem como objetivo geral: _____

Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a algumas questões que serão aplicadas de forma oral _____, além de permitir a observação por parte da pesquisadora _____.

A sua participação nesse estudo não acarretará custos. No caso de algum dano, imediato ou tardio, decorrente da sua participação nesta pesquisa, você também tem o direito de ser indenizado (a) pelo pesquisador (a), bem como a ter o direito a receber assistência de saúde gratuita, integral e imediata. Ao participar dessa pesquisa você não abrirá mão de seus direitos, incluindo o direito de pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito.

Se você sofrer algum dano ou doença, previsto ou não neste termo de consentimento, comprovado e relacionado com sua participação nesta pesquisa, o pesquisador pagará as despesas médicas necessárias e decorrentes do tratamento, pelo tempo que for necessário. **E ainda, terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer desconfortos ocasionados pelo estudo.** Você não renunciará de seus direitos legais ao assinar este termo de consentimento, incluindo o direito de pedir indenização por danos resultantes de sua participação no estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br | 41

Campus Prof. Sydney Lima Santos | Reitoria: Rua Sydney A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná

Campus Bacacheri: Rua Cicero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná

Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Bronny, 249 • Jardim Schaffer • 82100-280 • Curitiba - Paraná

Campus Mossunguê: Rua José Nicco, 179 • Mossunguê • 81200-300 • Curitiba - Paraná

Página | 1



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário responder algumas questões através de conversas com a pesquisadora, participar de _____ e permitir que a pesquisadora acompanhe _____, bem como permitir a observação de suas atividades _____. Isso ocorrerá _____. A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal: Sílvia Iris Afonso Lopes pelo telefone: (42) 99836 8864 ou no endereço: Rua João Franco Sobrinho, 1070, Rebouças – Paraná. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br.

Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

_____, de _____ de 2022

[Nome e Assinatura do Participante de Pesquisa/responsável legal]

Pesquisador(a)]

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos | Reitoria: Rua Sydnei A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná

Campus Bacacheri: Rua Cícero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná

Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Bronny, 249 • Jardim Schaffer • 82100-280 • Curitiba - Paraná

Campus Mossunguê: Rua José Nicco, 179 • Mossunguê • 81200-300 • Curitiba - Paraná

Página | 2

APÊNDICE D – OFÍCIO LIBERAÇÃO PESQUISA DE CAMPO

Ofício nº 01/2022

Laranjal do Jari/AP, 20 de junho de 2022.

A: Gerente Técnica Pedagógica da SEMED
Sr^a Lidiane Trindade Silva

Com meus cordiais de saudações, eu **MARIA DE BELÉM BRANDÃO ANDRADE FERREIRA**, pesquisadora e estudante de Pós-Graduação do Programa em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Linha de Pesquisa – Prática Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação, lotada como Professora – SEMED, em Laranjal do Jari/AP.

Solicito a Vossa Senhoria minha **LIBERAÇÃO** para dá prosseguimento a **PESQUISA DE CAMPO** do trabalho científico: **SEMENTES DA FLORESTA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NO SUL DO ESTADO DO AMAPÁ** na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor na Comunidade de Martins.

Ressalto que esses momentos ocorrem três vezes na semana alternado (combinado) onde de condução própria (carro), vou está presente na comunidade para iniciar os seguintes procedimentos: Observação participante, diário de campo, fotografia e coleta de depoimento para composição da pesquisa.

Em anexo documentos do CAAE:56429222.5.0000.8040 (registro do Projeto aprovado pelo Comitê de Ética), Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela Secretária de Educação do Município de Laranjal do Jari (SEMED) e a Declaração do Gestor da Instituição em consonância com a pesquisa.

Sendo o que temos para o momento envio-lhe cordiais cumprimentos e votos de estima e apreço.



Maria de Belém B. Andrade Ferreira
Doutoranda - Tuiuti do Paraná

Recebido
em 20 de junho 2022
Lidiane Trindade

APÊNDICE E - ROTEIRO: PERGUNTAS AOS ALUNOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS



Roteiro: Perguntas aos alunos da escola da Comunidade do Martins

1. Quem é você?
2. Onde nasceu?
3. Onde mora? Como é a sua casa?
4. Com quem você vive?
5. Com quem se relaciona? Participa de movimento social?
6. Como você se considera? (Ribeirinha, Extrativista, do Campo, Quilombola...)
7. Você é amazônida?
8. Você gosta de viver na comunidade do Martins? Por quê?
9. Fale um pouco sobre o cotidiano da sua comunidade e sobre os aspectos importantes que existem lá.
10. Como é conviver com a dinâmica dos igarapés e da floresta na comunidade de Martins?
11. O que mais gosta de fazer nesse lugar?
12. Existe algo de que não gosta?
13. Quais as principais características das pessoas que residem na Reserva Extrativista? Você se considera uma delas?
14. Quais são os planos futuros que você pensa para a sua vida?
15. O que você aprende na escola tem a ver com a sua vida, com a comunidade? Explique.
16. Existe relação entre a escola e a vida na comunidade?
17. Os professores passam atividades escolares que correspondem com o seu dia a dia na comunidade? Você se lembra de alguma?
18. As atividades registradas no caderno abordam algum aspecto sociocultural e econômico da comunidade? Posso ver seu caderno?
19. As experiências educacionais que você vivencia na escola agrega valor à sua vida fora dos muros da escola?
20. Relate um pouco do seu percurso no deslocamento até chegar aqui na escola.
21. Quais são os planos futuros que você pensa para a sua vida?

APÊNDICE F - ROTEIRO: PERGUNTAS AOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS



Roteiro: Perguntas aos pais dos alunos da escola da Comunidade do Martins

1. Quem é você?
2. Onde nasceu?
3. Onde mora? Como é a sua casa?
4. Com quem você vive?
5. Com quem se relaciona? Participa de movimento social?
6. Como você se considera? (Ribeirinha, Extrativista, do Campo, Quilombola...)
7. Você é amazônida?
8. Qual a sua idade?
9. Você sabe ler e escrever?
10. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola ajudam na execução das atividades exercidas na Reserva?
11. Quais os benefícios que você acredita que a educação escolar traz para o seu filho?
12. Como você vê a importância da escola para a comunidade de Martins?
13. Você considera importante que os saberes mantidos na comunidade devem ser compartilhados na escola? Por quê?
14. Para você, a escola ajuda a construir instrumentos para resolver problemas da comunidade?
15. Quais aspectos culturais que ainda sobrevivem na comunidade?
16. Você quer que seu filho(a) exerça a mesma profissão que a sua?

APÊNDICE G - ROTEIRO: PERGUNTAS AO LÍDER DA COMUNIDADE DO MARTINS



Roteiro: Perguntas ao líder da Comunidade do Martins

1. Quem é você?
2. Qual a sua idade?
3. Quantos anos mora na Comunidade do Martins?
4. Sabe ler e escrever?
5. Até que ano estudou?
6. Como se formou comunidade do Martins? Conte um pouco dessa história.
7. O que sabe sobre a questão dos limites e da demarcação da RESEX Rio Cajari? Como ocorreu esse processo?
8. Houve mudança na Comunidade de Martins com essa demarcação? Positiva? Negativa? Comente.
9. Sabe o número aproximado ou total exato de pessoas ou famílias que moram na Comunidade?
10. Pode enumerar quais as instituições têm na Comunidade de Martins?
11. Qual o tipo de residência da maioria dos moradores?
12. A prática de trabalho na comunidade, como ocorre?
13. Quais as principais atividades culturais da comunidade?
14. Você já participou de reuniões para ajudar elaborar algum documento sobre tomada de decisões relacionadas à escola, como por exemplo o início do ano letivo, calendário escolar, datas comemorativas, horário de aulas, meses de férias etc.?
15. Os conteúdos que a escola ensina ajudam o aluno a resolver o dia a dia? Exemplo: calcular uma barrica de castanha, fazer a colheita adequada ou armazenar os produtos.
16. Você acredita ser importante que os professores ensinem na escola conteúdos que fazem parte da realidade local?
17. Como ocorrem os impactos socioambientais na comunidade?

APÊNDICE H - ROTEIRO: PERGUNTAS AOS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DA COMUNIDADE DO MARTINS



Roteiro: Perguntas aos professores que atuam na escola da Comunidade do Martins

1. Qual é o seu nome, quantos anos tem?
2. Onde nasceu?
3. Onde mora? Como é a sua casa?
4. Com quem vive?
5. Com quem se relaciona? Participa de movimento social?
6. Como você se considera? (Ribeirinha, Extrativista, do Campo, Quilombola...)
7. Você é amazônida?
8. Como é conviver com a dinâmica dos igarapés e da floresta na Comunidade de Martins?
9. Você gosta do local em que vive? O que mais gosta de fazer nesse lugar?
10. Existe algo de que não gosta?
11. Seus projetos de vida mudaram?
12. Trabalhou com algo fora da área de educação?
13. Quando você se viu professor(a)?
14. Ser professor(a) faz bem a você?
15. Há quanto tempo atua como docente?
16. Atuou somente nessa ou em outras escolas?
17. Como as experiências vividas por você, na família, na escola, com as pessoas, desde a infância, influenciam na sua prática educativa?
18. Como relaciona o modo de viver extrativista com a sua aula?
19. Você considera os saberes produzidos no dia a dia pelo aluno?
20. Há relação da realidade cultural do aluno extrativista com as estratégias de aprendizagens utilizadas no ambiente escolar? Como?
21. Você constrói recursos pedagógicos para contribuir com o desenvolvimento de sua prática educativa na sala de aula? Como? Há participação do aluno? Exemplifique.
22. De que forma o contexto sociocultural da comunidade extrativista contribui para a realização das atividades propostas?
23. Como você descreve os alunos extrativistas com os quais trabalha em sala de aula?
24. Que saberes você acha necessário para ser professor(a) de alunos(as) neste espaço sociocultural?

ANEXO A – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a exposição deste documento. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser e afirmo que me foi entregue uma cópia desse documento e do Projeto aprovado pelo Comitê de Ética.

Antonina Soares Oliveira
Secretária Municipal de Educação
Decreto Municipal 005/2021-GAB/PALM

Data 20/05/ Antonina Soares Oliveira
Assinatura do Participante

Data 20/05/ Maria de Belim B. Andrade Ferreira
Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – DECLARAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTO REDENTOR



PREFEITURA DE LARANJAL DO JARI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA – GTP
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENS.FUND. CRISTO REDENTOR



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que eu **ANTONIO DOS SANTOS SILVA**, CPF: 579.412.032/00, Diretor da **ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTO REDENTOR**, Cod.Inep nº 16005120, Rodovia 156 – Comunidade de Martins na reserva Extrativista do Rio Cajari, município de Laranjal do Jari/AP. Atendida pela **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJAL DO JARI (SEMED)**, amparado pelo Decreto nº453/2021GAB/PML, declaro que estou de acordo com a realização do trabalho de pesquisa nesta unidade e asseguro facilitar as medidas cabíveis para o desenrolar deste trabalho.

No entanto, solicito que os resultados da pesquisa sejam compartilhados com essa Unidade Escolar para que possamos conhecer com mais veemência nosso Estabelecimento de Ensino.

Laranjal do Jari, 09 de junho de 2022.

ANTONIO DOS SANTOS SILVA
Gestor/Decr. nº453/21-GAB

Recibi em:

09/06/2022

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

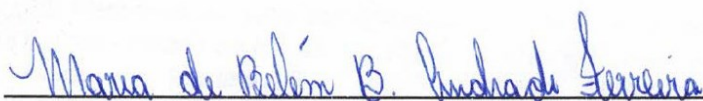
Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Laranjal do Jari-AP, 28 de Julho de 2022.



Participante da Pesquisa



Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

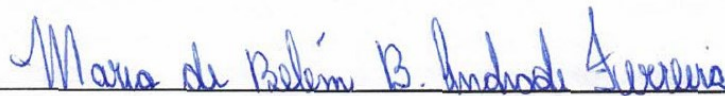
Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Laranjal do Jari-AP, 28 de Julho de 2022.



Participante da Pesquisa



Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Laranjal do Jari-AP, 28 de Julho de 2022.



Participante da Pesquisa



Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Laranjal do Jari-AP, 24 de Julho de 2022.

Anailza da conceição Santos

Participante da Pesquisa

Maria de Belém B. Brandão Ferreira

Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira