

SEM ALTERNÂNCIA E DIÁLOGO ENTRE SABERES, O QUE REVELA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, FORMAÇÃO E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DA COLÔNIA?

WITHOUT ALTERNATION AND DIALOGUE BETWEEN KNOWLEDGE, WHAT DO PROCESSES OF SCHOOLING AND TRAINING AND THE LIFE PROJECTS OF YOUNG PEOPLE IN COLONY REVEAL?

Lucivaldo Maia 1
Maria das Graças da Silva 2

Resumo: Trata-se de possíveis relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais vivenciadas cotidianamente por jovens alunos (as) de áreas rurais denominadas Colônias, no município de Igarapé-Açu/PA e seu processo de formação escolar. Problematiza-se implicações dessas relações na dinâmica educacional escolar em um contexto espacial de deslocamentos diários Colônia-cidade-Colônia. Orienta-se por uma abordagem qualitativa em educação, sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, com a utilização de observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas. Analisa-se processos históricos da atual organização sócio-espacial e dinâmica educacional, as falas dos sujeitos, entre outros dados. Constatou-se que as contradições interferem nos processos formativos educacionais; as práticas educativas, na maioria das vezes, se efetivam de forma desconectadas das realidades dos/as alunos/as e pouco contribuem para o desenvolvimento e melhoramento de suas práticas sociais. O contexto de desconexão entre modos de vida e práticas educativas escolares, foi visto como situação de dificuldades que pode ser superada e contribuir para a realização de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Trabalho. Educação do Campo. Jovens Alunos/as da Colônia. Projetos de Vida.

Abstract: It is about possible relations between lifestyles, knowledges and sociocultural contradictions lived daily by young students from rural areas entitled Colonies, in the city of Igarapé-Açu/PA and their schooling processes. It problematizes implications of these relations on the school educational dynamics in a spatial context of daily displacements Colony-town-Colony. It is oriented by a qualitative approach on education, under historical-dialectical materialism focus, with utilization of systematic observations and semi-structured interviews. Historical processes of the current socio-spatial organization and educational dynamic, the speeches of the subjects and other data are analyzed. It was verified that the contradictions interfere on educational formative processes; the educative practices are mostly carried out disconnected from the realities lived by the students and reveal little contribution on the development and enhancement of their social practices. The context of disconnection between lifestyles and school educative practices was seen as a situation of difficulty that can be overcome and contribute to the realization of their life projects.

Keywords: Work. Rural Education, Young Students from Colony, Life Projects.

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA, 2012). Professor da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3733992134954170>. E-mail: vadomaia@hotmail.com

Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ, 2002). Pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa (ICS/UL-PT, 2007/08). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200605980961260>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0614-4852>. E-mail: magrass@gmail.com

Introdução

Conviver mais de perto com as particularidades e singularidades socioculturais típicas de espaços rurais amazônicos, seja por meio de atuação profissional, de relações de parentesco, ou como pesquisador e seus processos investigativos, tem-se a oportunidade de se defrontar com uma variedade de formas de como essas particularidades e singularidades se refletem e formatam modos de vida e saberes de jovens do campo, mas que muitas vezes não são levadas em consideração no seu processo de formação escolar, por não serem incorporadas às práticas educativas no contexto da escolarização educacional.

No caso dessa pesquisa¹, embora a realidade educacional escolar estudada, do ponto de vista da sua estrutura física estivesse situada na sede de um município, na Mesorregião do Nordeste Paraense, por sua função social transpunha os limites da cidade ao atender alunos/as das áreas rurais, constatou-se que as dinâmicas socioculturais relacionadas à lógica de reprodução e aos modos de vida característicos dessas áreas, no município pouco eram enfatizados em suas práticas educativas. Essas dinâmicas podiam ser percebidas por meio de objetos espaciais específicos à realidade rural, como no “tempo lento” (SANTOS, 2001), nas relações de trabalho, na cultura local, nos valores e costumes, nos diversos saberes que muitos jovens alunos (as) carregavam consigo sobre o cultivo da terra, dos recursos existentes na mata, nos rios, e em tantas outras características que expressavam o modo de vida rural e o cotidiano de povos que vivem no campo.

Como docente, convivi diariamente com situações diversas, tanto em escolas localizadas nos espaços da sede municipal, como naquelas localizadas no meio rural, em espaços denominados de “colônias”², o que oportunizou ter contato com diferentes realidades socioculturais.

As diversas formas de convivência possibilitaram conhecer um pouco mais sobre a realidade das pequenas cidades, vilas e “lugarejos” existentes na Amazônia paraense, e, sobretudo, construir oportunidades para pensar e refletir sobre o quanto o cotidiano desses espaços paradoxalmente simples desvelavam-se plurais, diversos, heterogêneos, híbridos e complexos, mas que nem sempre essas características são reconhecidas na formatação dos múltiplos processos e dinâmicas socioculturais que informam as práticas educativas escolares.

As reflexões que foram se constituindo a partir das aproximações com espaços e povos do campo, serviram como base de sustentação para um “debruçar” mais consistente e aprofundado sobre o *lócus* em questão, ou seja, um olhar mais focalizado e problematizador quanto ao projeto de educação e pedagogias que tem sido priorizado nas diversas territorialidades do campo amazônico.

Neste sentido, realizar uma leitura interpretativa do projeto de educação e pedagogias que a escola dinamiza no espaço social do município, no sentido de verificar formas de aproximações que se constituem ou não com as dinâmicas territoriais que informam modos de vida dos/as jovens alunos (as) das colônias, focalizando os interesses na totalidade dos processos materiais, culturais, econômicos, políticos, educacionais, que se entrecruzam na reprodução das relações sociais de produção material e simbólica, manifestadas nesses modos de vida, passou ser motivação e preocupação de uma pesquisa científica.

Assim, a pesquisa da qual resulta este texto, adotou como ponto de partida metodológica, a abordagem qualitativa em educação, buscando resguardar a recíproca interação e mediação entre as dinâmicas que informavam o real empírico observado e as categorias de análises da investigação, tais como: cotidiano, modo de vida, saberes, contradições socioculturais campo-cidade, educação do campo, e os seus sujeitos, ancorando-se, por essa perspectiva, no enfoque crítico-dialético. Por entender que um estudo sobre a realidade educativa escolar e não escolar dos jovens alunos (as) das colônias no município de Igarapé-Açu/PA, tem no

1 Realizada como um projeto de Dissertação de Mestrado, que foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia (BELÉM, 2012).

2 Trata-se de uma noção muito utilizada no município no qual a pesquisa foi realizada para designar àqueles espaços da zona rural, distantes da sede, marcados pelas precárias condições de infraestrutura em saneamento, rede de esgotos, pavimentação, transporte, habitação, geração de emprego, energia elétrica, comunicação, saúde, educação escolar, entre outras necessidades sociais básicas, negadas ou negligenciadas pela ainda incipiente presença do poder público nessas localidades.

método dialético uma opção de interpretação da realidade por considerar que o objeto da pesquisa está imerso na historicidade e no constante movimento de interação entre os diferentes contextos educativos escolares e não escolares, assim como, pelo fato desses processos serem marcados por relações entre saberes diversos, modos de vida específicos e contradições socioculturais que se constroem e se reconstroem a partir das dinâmicas estabelecidas pelos conflitos inerentes à lógica de reprodução social capitalista.

Por essa perspectiva, buscou compreender como se desenvolvem as relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais inerentes ao cotidiano dos jovens alunos (as) de comunidades rurais e seus processos de formação escolar, e está situada no contexto do debate de uma educação do campo, pois sua perspectiva visa transpor a esfera das ações geopolíticas do poder público, as quais historicamente direcionaram suas estratégias “para” os povos do campo, ou seja, busca incorporar elementos associados à vida cotidiana³ no contexto de um movimento de luta e resistência pensado “pelos” povos do campo.

Articulado a esse movimento analítico, buscou-se contribuir com a discussão da temática no que diz respeito a possíveis interfaces entre saberes que informam a educação do campo, pedagogias que orientam a formação de jovens trabalhadores de zonas rurais e suas vivências sociais nas denominadas Colônias, onde lá vivem e trabalham, mas que têm de se deslocarem cotidianamente para a sede do município para estudar.

Contradições socioculturais e seus reflexos nos processos de formação educacional de “Jovens da Colônia”

Os espaços rurais amazônicos constituem-se como territórios da diversidade e singularidades típicas de um contexto historicamente marcado por distintas fases e formas de ocupação. Configuram-se como espaços que expressam cotidianos, saberes e modos de vida diversos, imersos em contradições socioculturais⁴, desigualdades econômicas, políticas, culturais e educacionais resultantes dos processos de dominação estabelecidos pela dinâmica de reprodução dos grupos sociais hegemônicos do sistema capitalista mundial, que desde os remotos tempos da colonização europeia têm se imposto nessa região brasileira.

As interfaces entre rural e urbano se revelam de forma constante, seja por meio de encontros entre diferentes sujeitos sociais e suas culturas e saberes, de dinâmicas socioculturais rurais “inscritas” em espaços escolares localizados no urbano, ou de dificuldades em promover uma prática educacional escolar didática e pedagogicamente contextualizada com a realidade rural e não escolar. Foi a partir dessas observações e/ou percepções, que esse contexto começou a se constituir em objeto de reflexões, o que possibilitou a problematização das várias tensões que emergem no cotidiano escolar frente, no caso analisado, ao processo de escolarização e formação de jovens que vivem e trabalham nas “colônias”.

Na escola *lócus* da pesquisa foram observadas e/ou evidenciadas a persistência de várias contradições socioculturais, que vêm sendo historicamente questionadas pelo movimento social que defendeu e ainda defende um projeto de educação do campo, com metodologias próprias, que levem em consideração as realidades locais e suas diferenças. Na realidade analisada, tratava-se de uma escola que recebia cotidianamente alunos (as) oriundos/as das colônias, mas pouco ou nada sabia sobre a dinâmica sociocultural desses sujeitos em seus espaços de moradia e trabalho, sobre seus modos ou projetos de vida.

Muitas dessas contradições incidiam diretamente no cotidiano escolar desses/as alunos (as) residentes das colônias, como: o difícil e precário acesso à escola, o turno e horário de aulas às vezes reduzidas pelo fato do ônibus escolar precisar se deslocar por várias comunidades, as “faltas”, compulsórias em face de alguma falha mecânica no ônibus escolar ou quando ocorria o atraso no pagamento efetuado por parte da prefeitura ao convênio que garante o transporte desses alunos (as), o modelo de escola e de educação que insistia em reproduzir e

3 No contexto deste trabalho, diz respeito à vida dos sujeitos da pesquisa em seu universo familiar e comunitário, ou seja, em uma realidade concreta e histórica, que possibilita que eles, como sujeitos históricos, atuem como uma totalidade.

4 Contradições socioculturais produzidas no âmbito do sistema socioeconômico capitalista.

se subordinar as lógicas, características das escolas urbanas, deixando de considerar as diferenças culturais desses sujeitos oriundos de espaços rurais.

Trata-se de contradições e/ou problemáticas que têm interferido no fortalecimento de um projeto de educação do campo consistente, e que têm sido objeto de vários estudos. Contradições e desigualdades, tais como: ausência de investimentos e políticas públicas direcionadas a melhorias em infraestrutura, adequação do espaço físico das escolas, aquisição de novos equipamentos, melhorias no transporte e na merenda escolar, dentre tantas outras reivindicações almejadas pelos movimentos sociais dos povos do campo.

Hage (2006, p. 3) evidencia que no campo, há uma relação inversamente proporcional, demonstrando que na medida em que se aumenta a demanda e o nível de ensino, diminui o número de escolas, identificando que “escolas do campo oferecem apenas o primeiro segmento do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, não oportunizando aos jovens a continuidade de seus estudos”.

Outro ponto ressaltado, refere-se às distâncias de algumas localidades em relação às escolas que ofertam outros níveis de ensino, como o Ensino Médio, por exemplo, sendo este o caso de comunidades localizadas em zonas rurais distantes dos centros urbanos, como as denominadas colônias, *lôcus* dessa pesquisa.

Ao analisar-se o processo de escolarização do ensino médio no município de Igarapé Açu, foi possível identificar dois movimentos de mobilidade dos alunos: cidade-escola e colônia-escola, ou seja, movimentos diferenciados realizados, de um lado, por aqueles/as alunos (as) que residem na sede do município, e, por outro lado, pelos sujeitos sociais que vivem nas colônias, e que não lhes foi garantido o direito de estudarem no local onde residem.

Assim, a questão do deslocamento colônia-escola-colônia esteve muito presente nas narrativas dos/as alunos(as) participantes desta pesquisa. Ele/as evidenciavam as dificuldades de mobilidade que enfrentavam cotidianamente até a escola. Muitos tinham que andar a pé grandes distâncias, ao precisarem percorrer vários quilômetros por meio de “ramais”, sob sol intenso ou, muitas vezes, enfrentando fortes chuvas, para chegar à estrada principal de terra batida onde o transporte escolar passava, depois de muitos já terem passado por uma longa e cansativa jornada de trabalho pela manhã, na colheita ou no cultivo da roça para ajudarem na renda familiar.

A ocorrência obrigatória desse deslocamento não se configurava, em muitos casos, em apenas dificuldades diárias enfrentadas pelos alunos (os) em relação à distância física existente entre seus lugares de moradia, trabalho e de convivência familiar, e o lugar de realização de seus estudos, mas representava, sobretudo, o distanciamento entre “diferentes mundos” e as diversas tensões que muitos desses sujeitos sociais experimentavam diariamente em seus espaços de educação formal.

O distanciamento na relação colônia-escola podia ser percebido no “espaço escolar” pela estruturação dos currículos, pelas práticas didático-pedagógicas descontextualizadas de suas realidades locais, que na prática representavam “desencontros” entre seus saberes e modos de vida e o Projeto Político Pedagógico escolar, que por, quase sempre ser pensado “pelo” e “para” o urbano, excluía saberes e modos de vida locais. Podiam também ser identificados nos espaços extraescolares vivenciados diariamente pelos jovens das colônias, como nos pontos de ônibus existentes nas estradas que interligam esses lugares, ou na praça das “Nações Unidas”, local onde se concentravam os vários ônibus que aguardavam o retorno dos alunos (as) de suas aulas para os levarem de volta para suas respectivas comunidades.

Assim, constatou-se que o deslocamento colônia-escola-colônia é muito mais do que um simples trajeto percorrido diariamente por alunos/as do meio rural em direção às escolas do meio urbano, pode ser na verdade, o único movimento capaz de materializar os seus sonhos, ou a única oportunidade deles sonharem com a realização de seus projetos de vida.

Essa perspectiva pode explicar o fato de que nas narrativas dos sujeitos entrevistados, o transporte escolar não fora indicado como um grande obstáculo para o processo de escolarização, mesmo que na prática, muitos alunos (as) mal tinham tempo de almoçarem antes de irem para a escola, as várias horas de espera nas paradas dos ônibus ou na Praça das Nações Unidas pelo medo de perderem o transporte que os levam de volta para suas comunidades.

Os/as alunos(as) apontaram que, na realidade, a grande dificuldade em relação ao transporte escolar era justamente quando eles não podiam contar com sua disponibilização pelo poder público, ou seja, quando ocorria algum tipo de problema de ordem mecânica nos ônibus escolares ou quando os seus motoristas entravam em greve por falta de pagamento por parte da prefeitura, entidade responsável em repassar a verba do convênio estabelecido com o poder público estadual, para garantir o transporte escolar para os estudantes do meio rural do município.

A respeito dos períodos de greve do transporte escolar, um dos alunos entrevistado fez o seguinte relato:

no ano passado quase que tive que abandonar os estudos por que os ônibus entraram mais de um mês de greve. Eu agradeço muito minha mãe nesse tempo porque se não fosse ela eu tinha que largar meus estudos, todos os dias ela pagava duas passagem pra eu ir e vim da escola, já pensou o que é isso, às vezes, quando ela não tinha dinheiro, ela dizia pro motorista do ônibus que faz viagem da comunidade (Porto Seguro) pra Igarapé Açu, que ia pagar no final do mês minha passagem, como ele conhecia ela, ele deixava eu vim estudar e depois ela pagava minha passagem no fim do mês. Foi um “sacrifício da gota”, mas eu consegui passar de ano (M.B. Pesquisa de Campo, Entrevista, 2012).

Em outro depoimento, um aluno relembrou os difíceis tempos do transporte escolar, ao fazer o seguinte desabafo:

Hoje, tá muito melhor do que era antes, os ônibus agora passam bem na beira da estrada, época ruim era quando agente tinha que andar 5 km todo dia pra apanhar o ônibus, isso sim é que era ruim. E quando o ônibus não passava que a gente tinha que “voltar de pés” pra casa, isso ainda sem dinheiro pra comprar um chope na viagem, agora tá bom demais, os ônibus pegam a gente, bem dizer na porta da casa da gente (MMMM, Pesquisa de Campo, Entrevista, 2012).

Nesse cenário educativo escolar marcado por essas e outras contradições socioculturais que se remetiam tanto aos espaços do campo quanto aos espaços da cidade, o debate acerca de uma educação do campo apresentou-se como central, pois, as características socioculturais existentes na maioria das escolas denunciavam um modelo de educação e de pedagogia que transgredia o projeto de educação que se quer do campo, que precisa refletir um processo social de construção coletiva, de luta e resistência.

Caldart (2006), ao referir-se a este tipo de abordagem, demonstra que a concepção de educação do campo se materializa a partir da interação dos sujeitos, com suas relações socioculturais específicas que compõem a vida *no* e *do* campo, levando em consideração suas diferentes identidades e singularidades.

Na realidade estudada, embora as características socioculturais do campo se encontrassem presentes nos espaços de vivências e nos modos de vida, especialmente daqueles alunos (as) oriundos das áreas rurais, as práticas educativas realizadas nas escolas localizadas na sede municipal, contrariando o que estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de nº. 9394/96, em seu Art. 3º, XI “deve haver vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, 9394/96), não correspondiam à concepção didática e pedagógica de uma educação do campo, pelo contrário, o que se percebia naquele momento era a constituição de práticas educativas escolares, condizentes com os modelos pensados pelo e para os espaços urbanos da região. Assim, somando-se às práticas educativas escolares descontextualizadas, estavam outras dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos/as alunos (as) do meio rural para frequentarem a escola e concluírem o ano letivo escolar, fatores esses que geravam

vários desafios e tensões ao/no processo de escolarização desses sujeitos.

Processo de escolarização, formação, trabalho e os projetos de vida de “Jovens da Colônia”

Com base nesse contexto desafiador e contraditório várias questões foram surgindo e possibilitaram problematizar tensões que informavam dinâmicas existentes nos processos educativos escolares dos/as alunos (as) que viviam nos espaços das colônias, porque elas traziam inquietações que demandavam a necessidade de se (re)conhecer as dinâmicas socio-culturais, os modos de vida locais, os saberes adquiridos em suas práticas sociais cotidianas; de se saber o que pensavam esses/as alunos (as) sobre o projeto educativo escolar e a educação que recebiam na escola, a sua relação com a que recebiam da família, as aprendizagens que garantiam sua inserção no mundo do trabalho, quais eram seus projetos de vida, e tantas outras inquietações que se apresentavam como questionamentos centrais para um maior aprofundamento daquela realidade.

Neste sentido buscou-se analisar a vida desses/as jovens alunos (as) que vivem nas colônias, considerando-os não como seres genéricos ingênuos, desprovidos de conhecimento e saberes, que aceitam sem questionar as contradições socioculturais existentes em seus espaços de vivências, sejam eles de residência, de trabalho ou de educação escolar, por meio de um enquadramento a um modelo educacional hegemônico pré-estabelecido e que não respeitem seus modos de vida. Pelo contrário, buscou-se investigar a realidade sociocultural e educativa desses/as alunos/as como sujeitos históricos possuidores de saberes diversos sobre o espaço onde vivem, trabalham e estudam, levando-se em consideração nesse ensejo, o reconhecimento e respeito a seus modos de vida e aos contextos socioculturais nos quais se inserem.

Santos (2007, p.57) em suas reflexões chama a atenção para a necessidade das iniciativas científicas serem organizadas e/ou construídas, levando em consideração as realidades locais e suas diferenças. De acordo com o autor, “todo saber é local, todos os sistemas de saber são locais, inclusive as ciências”. Na contramão dessa posição política e compreensão epistemológica, muitas escolas, incluindo àquela estudada, têm colocado a realidade local à margem de seus processos educativos, descontextualizando-os culturalmente.

Dialeticamente as colônias foram analisadas para além de uma simples designação de espaço físico onde eram desenvolvidas práticas culturais pelos sujeitos do campo, e consideradas como um espaço social caracterizado, como salienta Caldart (2002), por processos dinâmicos que envolvem pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais, que se apresentam também como espaços que têm, dentre outros, o propósito de promover processos educativos e de aprendizagens entre as pessoas que ali moram, trabalham e vivem, para que as mesmas possam assumir a direção de seus próprios destinos, independente se esses processos se desenvolvem no espaço físico do campo ou nos espaços urbanos, como é o caso de algumas escolas estaduais no município de Igarapé-Açu.

No interior da escola, os/as jovens alunos (as) eram chamados por alguns professores e funcionários como os/as “meninos (as) das colônias”, que apesar das dificuldades que enfrentavam cotidianamente, estavam ali presentes, em busca não só de processos de interação e de convivência, e principalmente de uma formação educacional que lhes possibilitassem vislumbrar um processo de desenvolvimento social de suas realidades locais e do seu projeto de vida. No entanto, reconheciam que os processos de escolarização e formação eram desafiantes em face das práticas didáticas e pedagógicas, muitas delas serem descontextualizadas de suas realidades socioculturais de moradia, trabalho e de vivência familiar.

A descontextualização podia ser identificada nos conteúdos curriculares, percebidos por alguns jovens como desconectados do seu cotidiano local, além do enfrentamento constante das contradições socioculturais vivenciadas em seus contextos escolares e que envolviam situações referentes ao transporte escolar, conforme problematizado no item anterior, as suas práticas de trabalho na sua comunidade, ao projeto político pedagógico da escola, entre outras situações que notadamente se inseriam em um modelo de educação pensado no e para o urbano.

Contudo, ainda que as práticas educativas escolares não promovessem ações integrativas, no turno da tarde, no qual era perceptível a presença dos/as jovens da colônia, se entrecruzam cotidianamente saberes, vivências e contradições socioculturais inerentes a um modo de vida rural e modos de vida de jovens da cidade e marcavam a dinâmica escolar, sem que o projeto educativo da escola conseguisse dialogar com as formas de um determinado modo de vida que carregavam especificidades locais e eram silenciadas no contexto escolar.

Nesse contexto demarcado por presenças, desvalorizações e silenciamentos, o processo de formação dos/as jovens da colônia reveza-se entre a educação que é praticada em casa, pela família por meio de diversas práticas sociais, dentre elas o trabalho, e aquela que é realizada formalmente e promovida pela escola sob a orientação de um modelo proposto pelo Estado.

O currículo escolar descontextualizado da realidade dos jovens alunos (as) do campo

Outra problemática que interfere no processo de escolarização e formação dos/as alunos/as da colônia diz respeito à estrutura curricular que não comporta as realidades rurais.

Ao evidenciar a ocorrência das contradições e desigualdades sociais existentes nas escolas do campo na Amazônia, Brito (2006, p. 56) destaca a importância da discussão do currículo para a compreensão dos saberes, da cultura, do trabalho e dos processos educativos escolares, além de suas relações entre conhecimento e a prática social dos sujeitos que vivem no campo, apontando “o currículo como lugar de cultura”.

Por essa perspectiva o currículo se insere nas práticas educativas como um processo dinâmico e uma construção histórica, como um processo social, concebido como um relevante instrumento orientativo do ponto de vista político e cultural na escola.

Essa dinâmica representaria um processo de desnaturalização do currículo, perpassando pelas diversas relações que norteiam sua construção como as relações de poder e de cultura, intrínsecas em todo processo de construção social.

Porém, essa compreensão epistemológica sobre currículo, nem sempre ocupou seu devido lugar nas escolas do campo, ou seja, os saberes a cultura e a realidade do trabalho que, segundo Fernandes (2002) e Caldart (1999), constituem características essenciais para se pensar uma educação legitimamente “do campo”, estiveram quase sempre em descompasso com as práticas sociais educativas desenvolvidas em espaços rurais amazônicos.

Com base nesse reconhecimento, a educação escolar voltada para formação educacional dos “meninos/as da colônia” se efetivava como um modelo de educação descontextualizada, que não conseguia levar em consideração a diversidade de povos que vivem no campo, respeitar suas identidades e diferenças. Portanto, uma educação homogeneizadora tal como almejada o sistema capitalista na Amazônia.

O mundo do trabalho e as atividades escolares: realidades separadas por um projeto de educação

No contexto das práticas sociais que dinamizam modos de vida e experiências do cotidiano nos espaços das colônias, em tese, trabalho, escola e educação configuram-se como elementos indissociáveis. Na prática essa indissociabilidade raramente se efetiva no mundo da vida sociocultural desses/as jovens que moram nessas áreas rurais, sua conciliação, se torna, em muitos casos, incompatíveis quando se considera os projetos de vida desses sujeitos, em decorrência principalmente, das condições materiais de reprodução social em que vivem com suas famílias nesses espaços.

As condições de sobrevivência nas colônias guardam relações com as necessidades materiais, e que na maioria das vezes implica na inserção precoce de meninos/as, jovens, que desde muito cedo assumem responsabilidades no mundo do trabalho do grupo familiar, embora a lógica não seja a mesma que orienta o mercado de trabalho capitalista, pois fazem parte das práticas sociais que dinamizam o cotidiano familiar.

Assim, a produção familiar que inclui o engajamento desses jovens nas práticas pro-

dutivas é socialmente determinada por valores ancestrais e pela dinâmica social da Colônia, do que decorre a necessidade de se reconhecer que o trabalho produtivo dos jovens, guarda diferenças temporal e espacial, por ser marcado por suas relações com a natureza e com seus outros parceiros, em geral, os familiares. A consciência e vontade que orientam suas ações quase sempre são informadas por preocupações coletivas da reprodução material ou, até mesmo da ajuda mútua.

Trata-se de perspectivas históricas assentadas na dinâmica interna das colônias, que se evidenciam nas singularidades e especificidades locais. Esse acesso é oportunizado por meio de uma análise materialista e histórica à medida que essa percepção não está desvinculada da dinâmica da sociedade em sua totalidade. Contudo, a escola tem deixado de fora do seu projeto pedagógico o lugar do trabalho como processo educativo e os modos de vida que a ele dizem respeito. Quando muito as especificidades locais assumem uma percepção tão abstrata, que os/as alunos/as não conseguem conectar com suas realidades. É possível então afirmar que o projeto pedagógico projeta nas práticas educativas escolar uma concepção de educação homogeneizadora, no reverso de uma concepção ampliada, conforme trabalhada por alguns autores, como Brandão (2002) que compreende a educação como

um processo baseado em modos de vida, ideias, formas de saber e de pensar, não refletidas apenas em oposições e relações de classes, mas como força de sentidos tornando-o ao seu modo, um modo de poder, que não existe apenas nos “aparelhos oficiais” de conhecimentos, valores e hábitos e sim em alguma coisa que desigualmente se distribui em todo lugar de relações sociais onde se dá o exercício cotidiano de produzir e lidar com símbolos e significados (BRANDÃO, 2002, p. 104-105).

Nas colônias os recursos diários destinados à sobrevivência das famílias, em geral, são escassos uma vez que suas práticas produtivas são condicionadas por ciclos produtivos de curta ou de longa duração, o que de certa forma condiciona o valor dos produtos no comércio local ou regional, ou até mesmo, condicionado sazonalmente em razão dos ciclos da natureza, em que se alternam períodos de prosperidade nas colheitas e outros de escassez, configurados nas entressafas agrícolas.

A dinâmica produtiva, as relações e ciclos do trabalho e os ganhos obtidos com as práticas agroextrativistas da unidade familiar, têm reflexos em outros espaços e chegam até interferir em outros processos e/ou práticas, como os processos de formação educacional, conforme se percebe no depoimento de um dos alunos, sujeitos da pesquisa, ao lembrar que:

este ano eu ia tentar o vestibular mas ai eu conversei com minha mãe e ela falou que tava difícil de arrumar o dinheiro da taxa que tinha que pagar pra fazer a prova. Eu vi o esforço dela, ela até tentou vende uns cocos que tinha lá no quintal, mas os homens do caminhão pagaram pouco ai ficou difícil dela arrumar os R\$ 60,00 da taxa, mas tá bom o ano que vem eu tento (E.R, Pesquisa de Campo, Entrevista, 2012).

Não somente as práticas produtivas e atividades de trabalho que interferem nas atividades escolares. Existem outras situações sociais, como é o caso de gravidez precoce ou já serem mães ou pais, foi o caso de duas alunas, que durante o trabalho de campo relataram possuírem filhos para criar, o que acabou dificultando a conciliação da gravidez com as atividades escolares, o que culminou com a interrupção dos seus estudos durante algum tempo, como mostra o relato de uma das alunas que vivenciou a experiência.

Já tive sim que parar com os estudos porque como 17 anos engravidei. Eu ajudava minha mãe em casa e no período da colheita ajudava meu padrasto na roça e ainda estudava, eu tava no 1º ano, mas eu parei com os estudos porque minha

filha nasceu em agosto e não tinha ninguém pra ficar com ela, ela era muito pequenininha, mamava e não tinha como continuar, só depois que arrumei um trabalho de tecer uns fios pra fazer tapete na comunidade que eu pude volta a estudar, porque pude dá um dinheiro pra caçula ficar com ela enquanto estudava (R.P, Pesquisa de Campo, Entrevista, 2012).

Constatou-se também que a realidade social dos espaços rurais são notadamente demarcados por relações de trabalho agroextrativistas em unidades familiares, a narrativa de um dos jovens alunos entrevistados traduz essa perspectiva, ao considerar que “pra mim trabalhar na roça é mais que uma forma de sustento. É quase como se fosse uma obrigação sem ninguém me obrigar a fazer”. (E.R, Pesquisa de Campo, Entrevista, 2012).

Assim, trabalho, escola e educação, dialeticamente convivem e constantemente atravessam o tênue limiar existente entre a conformidade e o conflito, o prazer e o cansaço, o aprisionamento e a fuga, o companheirismo e a solidão, as esperanças e as decepções de sonhos e projetos de vida, que às vezes precisam ser interrompidos pela condição material de existência dos sujeitos de uma sociedade contraditoriamente desigual e humana.

O turno das atividades escolares

Diariamente, no turno da manhã, nas colônias, seus lugares de moradia, os/as jovens alunos/as estavam engajados em suas práticas sociais de trabalho na roça ou na coleta do açaí, ou ainda, em alguma outra responsabilidade relacionada ao modo de vida da unidade familiar, como por exemplo, a realização das tarefas domésticas, o cuidar dos filhos e/ou idosos, ou até mesmo em tarefas relacionadas ao seu próprio rendimento. Aparentemente uma rotina cotidiana, mas neste contexto localiza-se uma questão que diz respeito à “obrigatoriedade” do estudo no ensino médio no turno da tarde, que se revela como mais uma contradição sociocultural campo-cidade presente nas dinâmicas cotidianas dos jovens das colônias.

A questão da oferta e realização das atividades educacionais escolares no ensino médio no turno da tarde se configura como uma problemática que foi reconhecida por como unanimidade pelos sujeitos entrevistados, como um dos grandes entraves, tanto para a realização das práticas diárias do trabalho, quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos/as jovens residentes nas colônias, pois diferentemente dos alunos residentes na cidade, não possuíam o direito de estudarem em outro turno escolar devido às grandes dificuldades do transporte público existente no município.

Essa questão foi “justificada” pelos responsáveis em estabelecer o horário do transporte escolar, no caso, pelos representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio de entrevista informal, pelo fato de que o “horário é estabelecido de acordo com a realidade dos alunos (as) do campo”, ou seja, a realidade do trabalho, o que em suma, condicionam e transformam “as múltiplas realidades” e toda diversidade sociocultural dos sujeitos do campo em uma única pretensa realidade, desconsiderando e reduzindo assim, a história de vida de milhares de crianças e jovens a generalizações estáticas pensadas à luz da imposição e da conformidade.

Tais justificações acabam ferindo arbitrariamente um direito, primeiro que é constitucional e que se traduz como um papel, um dever a ser cumprido pelo Estado, como nos esclarece Hage (2010), quando argumenta que:

Nesse aspecto, visualizamos a falta de cumprimento por parte do estado dos preceitos legais que envolvem essa problemática, quando a própria a Constituição Federal de 1998, em seu Art. 206, Inciso I, prescreve a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, mas, as populações do campo, na prática, continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas recorrentes, como por exemplo, o fechamento de escolas nas pequenas comunidades rurais e o transporte para os centros urbanos, fazendo com

que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente da sala de aula.

E segundo que, de acordo com a fala dos próprios alunos (as), esse único horário destinado à realização de suas atividades escolares, não é capaz nem de contemplar seus anseios e aspirações educacionais no contexto da escola e muito menos suas necessidades em relação às dinâmicas desenvolvidas fora dela, conforme indicam alguns relatos dos sujeitos entrevistados, que de alguma forma são reveladores neste sentido:

Por minha preferência eu não estudava a tarde não, estudo porque só tem ônibus nesse horário e por causa do meu trabalho lá do roçado, mas se fosse por mim eu estudava a noite, é muito melhor não me atrapalha em nada, só que é muito longe a comunidade daqui, mas mesmo assim, eu preferia. Uma dificuldade que eu vejo é assim, quando os professores passa um trabalho pra gente pesquisar fica muito ruim, porque a gente não tem como largar nosso trabalho pra vim pra cidade pra pesquisa aqui na biblioteca municipal, ai agente se sente prejudicado com isso (B.P. Trabalho de Campo, Entrevista, 2012).

Em relato semelhante outro aluno, morador E. R, da colônia Vila União, avaliou que se “tivesse que mudar alguma coisa, seria adequar as atividades feitas na escola com a realidade lá da União, tipo os trabalhos que os professores passam, acharia que fosse bom se a escola fornecesse material pra gente pesquisar”. (E.R, Trabalho de Campo, Entrevista, 2012).

O relato dos alunos identifica a mesma problemática: as dificuldades no acesso à informação que possuem os alunos (as) de espaços mais distantes em relação à sede municipal. Indica em face das atividades escolares extra-classe, denominadas por eles de pesquisa, a necessidade de fazerem deslocamento de suas localidades até a sede município, local onde se concentram, por exemplo, as bibliotecas, ou o “Cyber Café”, O que do ponto de vista prático, se configura em uma grande dificuldade em relação a elaboração dessas atividades, sobretudo pela falta de tempo ocasionada pela ocupação intensiva com as atividades diárias de trabalho ou de outros afazeres realizados nas colônias, do custo com do transporte, entre outros fatores. Tal situação requer da escola, dos professores, do corpo técnico, cuidados e avaliações mais efetivas que levem em consideração o cotidiano dos alunos do campo, que tem se constituído em entraves e limitações à aprendizagem escolar desses alunos/as.

Mesmo porque as turmas são formadas por alunos/as residentes na cidade por aqueles residentes nas colônias, supõe-se, a partir dos relatos dos sujeitos, que pelos menos em tese, não existiria nenhum tipo de diferenciação das atividades pedagógicas destinadas aos estudantes das colônias.

No entanto, pelo menos em parte essa tese é desconstruída pelo relato de um dos alunos entrevistados:

Não, não existe diferença das aulas, nem dos trabalhos passados na sala, os mesmos trabalhos que os professores passam pros aluno que mora na cidade é o mesmo pros aluno que mora no campo, só tem uma diferença, nas aulas de educação física, pros aluno da cidade ela é de manha lá na quadra, mas pra gente que mora no campo é feita a tarde mesmo quando a gente chega, mas é feita lá na sala mesmo. Isso eu acho ruim, porque a professora só fica escrevendo, escrevendo, é aula teórica e a galera não gosta, ela fica passando assunto pra gente e as prova é igual as outras matérias, pra gente responder. O que eu queria mesmo é ficar jogando bola lá na quadra (M.S, Pesquisa de Campo, Entrevista, 2012).

A diferença na dinâmica das atividades didático-pedagógicas em relação à disciplina de educação física apontada pelo aluno, não é simplesmente uma diferença de prática pedagógica

entre os dois grupos de alunos/as, configura-se acima de tudo como usurpação de um estado de direito dos jovens do campo, porque lhes tiram a oportunidade da convivência inter-grupos, de participarem efetivamente das atividades, tal como previstas no projeto pedagógico, contrariando a lógica da construção humana de sujeitos históricos e de direitos. Portanto, reforçam as contradições socioculturais enfrentadas cotidianamente no contexto escolar pelos/as alunos (as) das colônias.

Do ponto de vista político-pedagógico o processo educativo promovido pela escola em relação aos “jovens da colônia”, representava uma ruptura com os pressupostos e diretrizes da educação do campo e da “pedagogia da alternância”. Uma das possíveis críticas que se pode fazer diz respeito à não alternância ou diálogo entre o tempo na comunidade e o tempo na escola.

A exclusão de saberes do cotidiano do campo nas escolas

A questão emblemática que se apresenta nesse entendimento dá conta de que as relações sociais históricas que se estabeleceram e que ainda se estabelecem nesses espaços, foram marcadas por intensos processos de dominação, imposição e submissão em relação aos povos excluídos ou marginalizados socioculturalmente, refletindo sumariamente na dinâmica da reprodução de determinadas sociedades, como aquelas que dizem respeito aos territórios do campo.

Na esfera da educação escolar, os processos de dominação cultural evidenciam-se pela lógica da exclusão dos saberes e dos modos de vidas locais e, por conseguinte, das identidades e diferenças dos grupos socialmente marginalizados em seus contextos escolares.

Esses processos resultaram na supervalorização dos saberes científicos sistematizados nas escolas, em detrimento de outros saberes tão importantes à lógica de reprodução desses grupos, fato que resultou na fragmentação dos conteúdos e na institucionalização de paradigmas educacionais “urbanocêntricos⁵” que culminaram na desconexão da realidade escolar em relação à realidade vivida pelos sujeitos que trabalham e vivem no campo.

A partir da impossibilidade de fragmentação da realidade com os processos educativos, compreende-se então, que o debate educacional mais pertinente para a realidade social em questão, seja aquele que leve em consideração os aspectos históricos que solidificaram a diversidade social em relação aos saberes, identidades e diferenças dos povos do campo.

Para contribuir neste ensejo, Silva (2008, p.75), ao “revisitar os clássicos”, estabelece a crítica aos modelos positivistas de interpretação dos processos educativos ressaltando que:

para contrapor-se a esse objetivismo é necessário reconhecermos que a educação, como fenômeno sociocultural informa e inscreve relações e não fatos reificados, e que nessas relações indivíduo e sociedade não estão contrapostos, porque conformam uma aproximação dialética no contexto de uma realidade que não pode ser concebida estaticamente, porque é expressão de uma complexidade social que está em constante movimento.

Nesta possibilidade, vislumbra-se a defesa do debate da educação escolar do campo, não apenas como a conquista de melhorias em infraestrutura, melhores salários dos professores, mudanças no currículo escolar ou de outras reivindicações tão questionadas pelos movimentos sociais do campo, mas, sobretudo, da possibilidade de se ver nesse processo, como apontam Fernandes (2008) e Caldart (1999), um projeto societário para o campo.

Um projeto pautado na perspectiva de transformação social e de emancipação humana, que se materializa nos processos de formação dos sujeitos coletivos e na produção das mani-

5 O termo faz referência a um modelo de educação escolar pensado a partir da realidade sociocultural urbana, porém, comumente utilizado de maneira arbitrária na maioria das escolas do campo.

festações socioculturais inerentes ao campo.

Um projeto em constante construção, balizado nas necessidades concretas dos sujeitos que trabalham e vivem no campo, a partir de seus saberes, diferenças, desejos, histórias de vida e das singularidades identitárias de seus sujeitos sociais.

A partir dessa acepção, a educação e a escola representam não um ponto chegada, e sim o ponto de partida para as transformações necessárias às práticas educacionais do campo nos espaços rurais na Amazônia paraense, que pode ser entendida como “um desafio mais amplo, o de modificação do foco da educação escolar que deve deixar de ser apenas um instrumento de ensino de conteúdos curriculares para passar a proporcionar uma educação para o mundo e para vida” (LOUREIRO, 2007).

Uma educação que apresente como finalidade a representatividade, a significação e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos nas relações entre si e com os outros num constante movimento de vida, de cultura e de história.

Esse diálogo, porém, não se manifesta de maneira fechada, estanque e sim em constante movimento e interação, por entender que a produção do conhecimento seja ele escolar ou não escolar, constitui-se em um processo permanente de transformação, sem a existência de verdades absolutas.

Com relação à educação escolar, esse pressuposto visa romper com a concepção epistemológica e metodológica de ciência tradicional positivista, experimental, lógico matemática, fundamentada na razão instrumental e ancorada no paradigma de ciência dominante ou hegemônico que privilegiou historicamente a utilização de abordagens e enfoques quantitativos enraizados nas ciências naturais, porém, amplamente transplantados de maneira arbitrária para as ciências humanas.

A concepção de ciência que leve em consideração os saberes, identidades e diferenças dos sujeitos sociais do campo, precisa estar pautada na postura crítica, compromissada com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos e contextualizada, de acordo com Santos (2009), em um “paradigma emergente”, ou, em uma “contracorrente hegemônica”, de acordo com a ideia de Gomes (2007), que possam privilegiar as abordagens e os enfoques qualitativos na educação escolar e que levem em consideração os contextos sociais e as demandas excluídas, oprimidas ou negadas ou silenciadas da sociedade, que possa combater os processos discriminatórios, as contradições sociais, econômicas, políticas e outras manifestações de desigualdades historicamente tão presentes no cotidiano de determinados grupos humanos existentes na Amazônia paraense.

Porém, essa compreensão nem sempre ocupou seu devido lugar nas escolas do campo, ou seja, os saberes, a cultura e a realidade do trabalho que, segundo Fernandes (2002) e Caldart (1999), constituem características essenciais para se pensar uma educação legitimamente “do campo”, quase sempre estiveram em descompasso com as práticas sociais educativas desenvolvidas em espaços rurais amazônicos.

Considerações Finais

As análises indicaram que o processo de diferenciação, a falta de oportunidades e de exclusão evidenciadas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa e/ou observações de campo têm ocasionado vários problemas ao longo da trajetória educacional escolar dos jovens alunos/as das colônias, problemas que incluem, desde as dificuldades na relação ensino-aprendizagem até a culminância da realização da festa “de formatura”, que simboliza a conclusão do ensino médio, o “limite da educação formal” nas suas vidas, pelo menos para aqueles “sobreviventes”, que conseguiram chegar ao ponto de concluir esse nível de ensino.

A integração entre saberes não se efetiva porque não foi possível identificar, por ocasião da pesquisa, a existência de diálogos entre os diferentes campos de saberes. Não foi possível constatar nenhum tipo de articulação entre as práticas de trabalho desenvolvidas pelos alunos/as das colônias e a sua formação escolar. Configurando-se, assim, as práticas educativas e aprendizagens familiares e àquelas promovidas pela escola, em racionalidades diferenciadas.

A ideia de diálogo aqui assume o sentido de Encontro, aproximações inter-relações,

compartilhamento entre os dois mundos sociais, cujos saberes passam a ser complementares.

Trata-se de situações que representam que a educação escolar na vida desses sujeitos torna-se mais um dos grandes enfrentamentos diários que eles realizam na busca de modificarem suas histórias, para “continuarem assim caminhando, mesmo que esse caminho seja percorrido pela contramão”, descompassos de uma situação que é real e, ao mesmo tempo, demonstra a urgente necessidade que temos de pensarmos e agirmos diferentemente no campo da educação escolar de localidades marcadas pelas amarras e entranhas da negação e da exclusão social historicamente, imputadas nos diferentes espaços da Amazônia.

Essas situações adversas refletiam diretamente na vida cotidiana dos/as jovens alunos (as), oriundos de famílias de trabalhadores (as), que moram e vivem no campo na Amazônia paraense. Inúmeras são as histórias de vida que expressam a sociabilidade e o cotidiano desses/as meninos/as da colônia.

Em face das contradições e desigualdade sociais evidenciadas na realidade educacional da grande maioria dos espaços rurais amazônicos, identifica-se a necessidade sempre atual de se estabelecer debates acerca dos processos educativos, que levem em consideração os saberes e as identidades dos sujeitos sociais em suas múltiplas realidades sócio-culturais e educacionais em contextos escolares do campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. A.. **Escola de Direito: reiventando a Escola Multisseriada**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. v. 01. 424 p.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação**. Brasília, Legislação, 1996.

BRANDÃO, C. R.. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRITO, D. M. O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a identificação cultural das populações do campo. 2006. 128 f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: CALDART, R. S.; BENJAMIM, César. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

CALDART, R. S.. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do campo: campo - políticas públicas**. Educação. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

_____. Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade. In: KOLLING, E. J. *et all* (Org). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma educação do campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores - Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

FERNANDES, B. M.. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J. et al (Orgs.). **Educação do campo: campo - políticas públicas**. Educação. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

GOMES, P. C. da C.. **Geografia e Modernidade**. 6 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAGE, S. M.. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. Brasília, **R. Bras. Est. pedag.**, v. 87, n. 217, p. 302-312, 2006.

LOUREIRO, V. R. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. Belém, **Revista Cocar**, v.1, n. 1, p. 17-58, 2007.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____ **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo- Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SILVA, M. das G. da. **Revisar os clássicos**: notas reflexivas sobre Durkheim. Revista cocar (UEPA), v. 2, p. 69-76, 2008.

Recebido em 15 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.