UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LICIANE DE SOUZA E SOUZA

A CONCEPÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO "NOVO" ENSINO MÉDIO: uma análise crítica a partir do lugar dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia

BELÉM – PA
2025

LICIANE DE SOUZA E SOUZA

A CONCEPÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO "NOVO" ENSINO MÉDIO: uma análise crítica a partir do lugar dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio R. Moraes Corrêa

BELÉM – PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

S719c Souza, Liciane de Souza e

A concepção de projeto de vida no “novo” Ensino Médio: uma análise crítica a partir do lugar dos povos do campo, das águas e das florestas na Amazônia / Liciane de Souza e Souza. — Belém, 2025.

289 f.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio R. Moraes Corrêa

Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2025.

1. Educação do campo, das águas e das florestas. 2. Projeto de vida. 3. Juventudes. 4. Ensino Médio. 5. Amazônia. I. Título.

CDD 22.ed. 370.193

Elaborada por Priscila Melo – Bibliotecária CRB 2/1345

LICIANE DE SOUZA E SOUZA

A CONCEPÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO "NOVO" ENSINO MÉDIO: uma análise crítica a partir do lugar dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio R. Moraes Corrêa

Data de aprovação: 24/02/2025

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Sérgio R. Moraes Corrêa - Orientador
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____

Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos – Membro Interna
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____

Prof. Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage – Membro Externo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico ao meu Pai e a minha Mãe (In memoriam). Que sonharam este sonho comigo antes de partirem. Recebam esta materialização nos além dessa vida.

AGRADECIMENTOS

[...] Quantos de nós somos/estamos formando, numa multiplicidade de histórias, uma tão singular unidade e história? Quantos sonhos e desafios, erros e acertos, caminhos e descaminhos não convivem aqui? São histórias outras... Tantas outras... Que se cruzam nas linhas afetivas que, dia a dia, em diferentes tempos e lugares, vamos desenvolvendo. São medos e angústias compartilhados, mas que ao serem compartilhados tornam-se mais leves por serem conduzidos por múltiplas mãos a outros caminhos possíveis. Medos que se somam, mas não nos paralisam, pois nas mãos dadas, impulsionam-nos ao movimento pulsante do ser...

[...] São múltiplos sorrisos e olhares, passos e caminhos diversos, traços e abraços outros, que num entrelaçar da diversidade, vão compondo novas histórias. Passos e sorrisos que não seriam possíveis se não houvessem nas entrelinhas de nossas ações, linhas cruzando-nos mutualmente num fraterno espírito de solidariedade.

Que essas experiências solidárias se multipliquem em espaços e caminhos outros. Que a dinâmica fraterna favoreça novos sorrisos.

Que nossas mãos entrelaçadas toquem outras mãos.

Que a gente não esqueça que a unidade necessita da multiplicidade. E que a vida pode ser muito mais viva se o exercício de olhar para o lado, de modo sensível e visível ao e com o outro, for, de fato, realizado (Autora, 2022).

Dedico as linhas acima como agradecimento as múltiplas mãos que se somaram às minhas e foram bússolas e âncoras dos meus passos.

Aos meu pais, esteios do meu caminhar, pelas batalhas vencidas que me possibilitaram hoje, está aqui, tescendo essas linhas nesse espaço de poder. A toda minha família pelo apoio e vida compartilhada, em especial aos meus irmãos.

Ao meu companheiro de vida pela parceria, afeto e força diária.

Aos amigos/as do PPGED/UEPA, em particular os/as da nossa Turma 19ª, e aos amigos/as de outras temporalidades e espaços.

Às amigas que se fizeram irmãs e foram abrigo: Lucila, Gilmara, Josilene. Aos colegas do Grupo de Pesquisa GEPPSEMA/UEPA.

Aos colegas de profissão e aos alunos/as nas escolas por onde passei: Escolas Manoel Lopes dos Reis, Creche Fátima Cunha, Socorro Rocha e Antônio Vieira.

Aos professores/as e servidores/as do PPGED/UEPA. Em especial ao meu orientador, Prof. Sérgio Corrêa, pela condução dessa pesquisa com maestria, criticidade, afetividade, pelos ensinamentos, amizade e abraços fraternos que me acolheram como pessoa e não somente pesquisadora.

Agradeço com carinho aqueles/as que ecoaram suas vozes para a escrita desse texto.

Ao Prof. Salomão Hage e Profa. Tânia Lobato, examinadores desta dissertação, pelas questões moventes de tessitura da pesquisa.

Ao senhor da vida e à vida por me permitir tantas bençãos.

Sou professora:
“contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura”.
Sou professora:
“a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.
Sou professora:
“contra o desengano que me consome e imobiliza.”
Sou professora:
“a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste”.

(Paulo Freire, 1996, p.53).

RESUMO

Este estudo se volta para a política educacional do “Novo” Ensino Médio, aprovada pela Medida Provisória n.º 746, em 2016, que, posteriormente, se tornou a Lei n.º 13.415/2017, atualizada pela Lei n.º 14.945/2024. Nessa Reforma, se destaca o Projeto de Vida, como parte do currículo, para fomentar o protagonismo do estudante. Esse elemento é o foco dessa investigação, com recorte para a realidade educacional rural amazônica. Como questão-problema, a pesquisa delimita: Qual o lugar das especificidades dos Povos do Campo da Amazônia, na concepção de Projeto de Vida, proposta pelo currículo do “Novo” Ensino Médio na sociedade brasileira? O objetivo geral consiste em analisar o lugar das especificidades desses povos, na concepção de Projeto de Vida, proposta pelo currículo do “Novo” Ensino Médio na sociedade brasileira. Como objetivos específicos, delimitamos: a) Apresentar a genealogia da Reforma do “Novo” Ensino Médio, tendo como pano de fundo, a conjuntura da realidade brasileira, as classes e grupos sociais de interesses que atravessam a materialização da Reforma, entre 2016 e 2023; b) Analisar a concepção de Projeto de Vida, estabelecida no currículo do “Novo” Ensino Médio, a partir dos documentos oficiais nacionais e estaduais, tendo em vista uma compreensão crítica acerca do lugar dos povos do campo; c) Compreender o sentido que, estudantes do campo, atribuem aos seus projetos de vida, evidenciando as tensões com o proposto pela Reforma do “Novo” Ensino Médio; d) Apontar os dilemas e desafios, que o governo Lula, por meio de uma “frente ampla democrática”, coloca para o Ensino Médio na atualidade. Tem-se como locus, o Estado do Pará, a partir das experiências das escolas Benedita Lima Araújo, na comunidade Murutinga, em Abaetetuba, e Roberto Remigi, situada no Assentamento João Batista II, em Castanhal. Professores/as, estudantes e gestores(as)/coordenadores(as) nessas duas unidades escolares, além de sujeitos coletivos como o Sistema Organizacional Modular de Ensino, o Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará, o Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, a Coordenação da Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação, o Movimento Social dos Trabalhadores Rurais sem Terra compõem o quadro de interlocutores/as da presente pesquisa. A metodologia possui abordagem qualitativa, fundamentada na matriz teórico metodológica do materialismo histórico-dialético, em sua intersecção com o enfoque decolonial, considerando as particularidades brasileiras e amazônicas, no sistema capitalista, as perspectivas plurais de vida, educação e sociedade, e o diálogo com problemáticas que vão além de classe. Os procedimentos metodológicos incluem revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com técnicas de entrevista semiestruturada. Os resultados, analisados sob a técnica da triangulação dos dados, apontam para a concepção colonial/neoliberal que orienta o componente Projeto de Vida, pautada em princípios que fortalecem a hegemonia do sistema capitalista e os processos de exclusão, desigualdades e negação das diversidades, gerando contradições e desafios para o Ensino Médio nos territórios do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias.

Palavras-chave: Ensino Médio; Projeto de Vida; Educação do Campo, das águas e das Florestas; Juventudes; Amazônia.

ABSTRACT

This study focuses on the educational policy of the “New” High School, approved by Provisional Measure No. 746 in 2016, which later became Law No. 13,415/2017, updated by Law No. 14,945/2024. This Reform highlights the Life Project as part of the curriculum to foster student protagonism. This element is the focus of this investigation, with a focus on the rural educational reality of the Amazon. As a problem-question, the research defines: What is the place of the specificities of the Rural Peoples in the conception of the Life Project proposed by the curriculum of the “New” High School in Brazilian society? The general objective is to analyze the place of the specificities of these peoples in the conception of the Life Project proposed by the curriculum of the “New” High School in Brazilian society. As specific objectives, we define: a) To present the genealogy of the “New” High School Reform, having as a backdrop the current Brazilian reality, the classes and social interest groups that cross the materialization of the Reform, between 2016 and 2023; b) To analyze the concept of Life Project, established in the “New” High School curriculum, based on national and state official documents, with a view to a critical understanding of the place of rural people; c) To understand the meaning that rural students attribute to their life projects, highlighting the tensions with what is proposed by the “New” High School Reform; d) To point out the dilemmas and challenges that the Lula government, through a “broad democratic front”, poses for High School today. The locus is the State of Pará, based on the experiences of the Benedita Lima Araújo school, in the Murutinga community, in Abaetetuba, and Roberto Remigi, located in the João Batista II Settlement, in Castanhal. Teachers, students and managers/coordinators in these two school units, in addition to collective subjects such as the Modular Organizational Education System, the Union of Public Education Workers of the State of Pará, the Pará Forum for Education in the Countryside, Waters and Forests, the Coordination of Education in the Countryside of the State Secretariat of Education, and the Social Movement of Landless Rural Workers make up the group of interlocutors of this research. The methodology uses a qualitative approach, based on the theoretical-methodological matrix of historical-dialectical materialism, in its intersection with the decolonial approach, considering the particularities of Brazil and the Amazon, in the capitalist system, the plural perspectives of life, education and society, and the dialogue with issues that go beyond class. The methodological procedures include bibliographic review, documentary analysis and field research, with semi-structured interview. The results, analyzed using the data triangulation technique, point to the colonial/neoliberal conception that guides the Life Project component, based on principles that strengthen the hegemony of the capitalist system and the processes of exclusion, inequality and denial of diversity, generating contradictions and challenges for High School in the territories of the Countryside, Waters and Forests in the Amazon.

Keywords: High School; Life Project; Education of the Countryside, Waters and Forests; Youth; Amazon.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Rede de Interlocutores 55

FIGURA 2 – Contextos Empíricos da Pesquisa 63

FIGURA 3 – Nuvem de Palavras Uma Ponte para o Futuro 92

FIGURA 4 – Linha do Tempo da Reforma do “Novo” Ensino Médio 104

FIGURA 5 – Matriz do “Novo” Ensino Médio no Pará, em 2021 117

FIGURA 6 – Percentual da população vivendo abaixo da linha da pobreza 122

FIGURA 7 – Princípios Orientadores do Ensino Médio Paraense 126

FIGURA 8 – Ciclo da Juventude 162

FIGURA 9 - Registros da Assembleia de Deflagração da Greve na Rede Estadual de Ensino em 2025 165

FIGURA 10 - Registos da Ocupação da Secretaria Estadual de Educação 165

FIGURA 11 - Última atualização da matriz do Ensino Médio 174

FIGURA 12 - Atualização dos Itinerários Formativos do NEM em 2024 175

FIGURA 13 - Questões que orientam as aulas de Projeto de Vida 199

FIGURA 14 - Organização do Projeto de vida por série do Ensino Médio 202

FIGURA 15 - Estrada de acesso à Escola Roberto Remigi 204

FIGURA 16 - Estrada de acesso à Escola Benedita Lima 204

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados nos Programas de Pós-Graduação do Pará 70
QUADRO 2 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES 75

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil 2019-2023 150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE.	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED.	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ALEPA	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
BIRD	Banco Internacional, para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEENSI	Comissão Especial de estudos de reformulação do Ensino Médio
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMMPV	Comissão Mista de Medida Provisória
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE.	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CECAF	Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
CEMEP	Centro de Mídias da Educação Paraense
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRFS	Casas Familiares Rurais
CSE	Competências socioemocionais
DCEPA	Documento Curricular para o Ensino Médio do Estado do Pará
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EETEPA	Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em tempo integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMT	Formação para o Mundo do Trabalho
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPPSEMA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional

	das Margens Amazônicas
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPEB	Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PV	Projeto de Vida
PPJ	Projeto Pessoal do Jovem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTET	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEI	Sistema Educacional Interativo
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
SOMEI	Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena
SINTEPP	Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

SUAS	Sistema Único da Assistência Social
SUSAN	Sistema Único da Segurança Alimentar e Nutricional
TPE.	Todos Pela Educação
UBES-PA	Movimento dos Estudantes Secundaristas no Pará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFES	Universidade Federal Do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade do Oeste do Pará
UNESC	Universidade Extremo Sul Catarinense
UNIVILE	Universidade Da Região De Joinville

SUMÁRIO

1 DOS "CHÃOS*"* QUE MEUS PÉS PISARAM: O ENCONTRO COM A PESQUISA PELAS TRILHAS DA MEMÓRIA 17

1.1 Problemática de pesquisa e Objetivos 33

1.2 Organização da Dissertação 36

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: os caminhos da Pesquisa 38

2.1 Abordagem teórico-metodológica 38

2.2 O caminhar metodológico e o lugar da pesquisa 48

2.2.1 Lugares e Sujeitos da Pesquisa 51

2.2.2 Vozes que compõem essa escrita: com a palavra, os interlocutores 55

2.2.3 Os contextos empíricos da Pesquisa 63

2.3 Trilhando pelo Estado do Conhecimento: o que nos apontam as pesquisas? ... 67

2.3.1 Os passos para o levantamento de Dados 68

2.3.2 Caminhando pelas pesquisas: análise das produções 69

2.3.2.1 Programas de Pós-Graduação em Educação no Pará 69

2.3.2.2 Banco de teses e dissertações da CAPES 74

2.3.3 Semeando algumas reflexões e apontamentos 83

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: traçando linhas de sua genealogia, alinhamentos e contextos (2016-2022) 85

3.1 O contexto da realidade brasileira 86

3.2 Percurso, embates e dilemas da Lei 13.415/2017: o que há de "novo"? 99

3.3 *"O que chegava pra gente era tudo decidido lá de cima"*: o movimento de Reforma e implementação do Novo Ensino Médio no Pará: O contexto do campo e da educação do/no campo 114

3.4 Os desafios do Novo Ensino Médio diante das particularidades do campo e da Educação do/no Campo nas Amazônias 123

4 O "NOVO" REVESTIDO NO "VELHO"?: continuidades e rupturas no debate do Ensino Médio na atualidade (2023-2024) 136

4.1 Conjuntura brasileira em movimento: limites e perspectivas de um novo governo 136

4.2 A Lei 14.945/2024 e as relações de poder: avanços e recuos na "renovação" da

Reforma do Ensino Médio 148

4.3 Lutas que se gestam na Amazônia Paraense: horizontes e desafios do Ensino Médio nos territórios do Campo, das Águas e das Florestas (2023-2024)..... 160

4.3.1 Das lutas e contradições 160

4.3.2 Dos Horizontes e Desafios 168

5. O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: contradições, tensões e desafios vistos a partir do mundo rural amazônico 183

5.1 A concepção de "Projeto de Vida" no Novo Ensino Médio..... 183

5.1.1 O Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio do Pará: rupturas e continuidades com as orientações nacionais..... 197

5.2 Percepções sobre o Projeto de Vida: tensões e/ou aproximações com as dinâmicas de vida e de educação nos territórios rurais amazônicos 204

5.2.1 Quem são esses estudantes e quais as condições de suas “estradas”?..... 204

5.2.2 As interpretações sobre o Projeto de Vida no chão da Escola..... 220

5.2.3 O Projeto de Vida *como “mola propulsora de um esvaziamento do Campo” .....* 2322

5.2.4 *"Não precisa vocês pensarem que a vida boa é na cidade"*: a busca pela valorização do Campo..... 236

5.2.5 *“Não professor, nós não vai sair da nossa comunidade”:* por outros horizontes de Projetos de Vida no Campo..... 245

DELINEANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA PENSARMOS AS TRANSGRESSÕES DAS COLONIZAÇÕES REINVENTADAS 257

REFERÊNCIAS..... 267

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 287

APÊNDICE B – INSTRUMENTAIS DE PESQUISA 289

1 DOS “CHÃOS” QUE MEUS PÉS PISARAM: O ENCONTRO COM A PESQUISA PELAS TRILHAS DA MEMÓRIA

> *Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida*.
>
> (Conceição Evaristo, 2016, p. 108).

Começo essas linhas com as palavras acima, de Conceição Evaristo, que expressa a escrita como uma resistência e deleite de vida. É o que significa para mim. Escrever me faz alçar voos que muitas realidades me cortam. Essas “escrevivências”[1] (Evaristo, 2017) são lugares que assumem espaços narrativos de poder. Escrever e viver são dimensões subjetivas e coletivas das construções de nossos textos, uma escrita de nós e de nossas vidas, muitas vezes, na “corda bamba” (Evaristo, 2016, p. 108). Na tessitura deste texto, o qual também me refiro ao corpo-território (Cabnal, 2010), destaco o meu lugar de fala, de pertencimento, enquanto mulher, atingida pelas marcas históricas e construída socialmente no espaço rural, passando por espaços outros que marcaram a minha identidade, como a universidade pública e a escola pública.

Nessas linhas introdutórias convém destacar a compreensão empregada ao utilizar o termo “Rural”, ao longo desta dissertação: como sinônimo de Campo. Ainda que parte da literatura de Educação do Campo (Arroyo, Caldart, Molina, 2022) procura fazer uma diferença entre rural e campo, me distancio dessa perspectiva, pois tomo como base o entendimento das próprias comunidades, que se autodenominam como comunidades rurais e, não propriamente, como camponesas. Logo, não vejo um conflito nos termos rural e campo. Importante destacar, também, que o rural não está sendo tomado em perspectivas a-históricas, isoladas, ou enquanto sinônimo da perspectiva de educação rural vinculada ao sistema hegemônico capitalista. Mas, estou entendendo o rural enquanto modos outros de vida para além do modelo

[1] Escrevivências, conceito proposto por Conceição Evaristo, refere-se à autoexpressão através da escrita, abrangendo vivências e experiências pessoais e coletivas. Em "Becos da memória", Evaristo (2017) emerge na escrita uma representação significativa de sua luta enquanto mulher negra, utilizando-a como meio de resistência na sociedade capitalista e racista. As escrevivências, que partem das marcas das memórias, são expressão de sua identidade e da visibilização de narrativas que contribuam para o conhecimento de uma literatura que valorize as vozes subalternas.

capitalista, imposto pelo agronegócio, mas que, também, é atravessado por contradições e conflitos.

Diante disso, adoto uma compreensão do rural, habitado por sujeitos de singulares culturas, com suas resistências e modos de vida próprios. Uma concepção de rural, admitido, portanto, com suas especificidades sociais, históricas, culturais e integrado ao todo social brasileiro (Wanderley, 2009). Por essa perspectiva, relaciona-se ao conceito de "corpo-território" (Cabnal, 2010), em que o próprio corpo é intrinsecamente ligado à terra e território de luta. A partir disso, compreendo o rural como território de vida construído e entrelaçado por corpo físico, social e ambiental. É nessa perspectiva, que o rural é empregado aqui.

Feita esta observação, volto-me para o movimento pulsante/movente desta pesquisa, cuja atualidade e forma de expressão reflete, sobretudo, minhas vivências, enquanto professora no Ensino Médio e gestora na escola básica de uma comunidade rural. No entanto, para além disso, os passos dessa escrita se nutrem das minhas raízes: amazônida, moradora do campo, estudante de escola pública no campo, filha de um agricultor e uma agricultora. Portanto, neste momento, escrevo em primeira pessoa do singular, expressando, nas articulações desses "eus", um lugar de fala (Spivak, 2010). Um lugar e uma fala que são intersubjetivos, na medida em que há uma realidade concreta e coletiva que os abraça e costura esse cordão de vida, pois, "cada pedaço que guardo de mim, tem na memória o anelar de outros pedaços", e, "nos pedaços uns dos outros. Inteiros" (Evaristo, 2017, p. 12). Portanto, um "eu-nós" – inteireza, porque é costurado com outros, e suas "ideias" são frutos de partilhas.

Certa vez, Adélia Prado (2019) escreveu que a memória eterniza aquilo que ama, ao contrário do tempo, que leva a vida embora com o vento. Concordo com ela. Por isso, sem me prender numa dimensão cronológica de tempo, revisito nestas linhas introdutórias, as memórias de uma estrada de vida atravessada por nomes, lugares, sentimentos, vivências, pertencimentos, desafios e significados florescedores desta pesquisa. Em cada linha deste texto, são cunhadas fontes de coletividades que aprofundam as formas de discutir e pensar a educação, o ensino médio e a própria vida, em contextos e comunidades rurais, sobretudo, nas *Amazônias*, com nossas diversidades, especificidades e, também, conflitos e contradições.

As mãos que tecem essas linhas são movidas por múltiplos chãos, que meus pés pisaram, por passos que vêm de longe, "sonhando para além das cercas", como nos brinda a poesia de Conceição Evaristo (2017). Um deles é o chão da comunidade

rural de Açaiteua, no Município de Capitão Poço, nordeste paraense. Foi nesta “Terra da Laranja”[2], como popularmente é conhecida, que nasci. Um espaço de maioria populacional e territorial rural distante de grandes centros de poder. Como parte da Amazônia, é agraciada com riquezas naturais. Mas, como parte de uma sociedade constituída sob a égide capitalista, que brota no Brasil, uma “modernização conservadora”, produtora e reprodutora de desigualdades raciais, sociais, econômicas e educacionais (Fernandes, 2020; Wanderley, 2009; Gonzales, 2018), é atravessada por relações e estruturas de poder conflitivas; por lógicas produtivas desiguais, sobretudo, entre as elites do agronegócio e o pequeno agricultor familiar, características da “heterogeneidade produtiva” na Amazônia (Corrêa, Hage, 2011); pela ausência e/ou ineficiência de políticas públicas voltadas para as classes e grupos subalternizados.

Inserida nesse corpo-território (Cabnal, 2010), e vinda de uma família de pequenos agricultores, vivencio, desde muito cedo, as dificuldades oriundas das desigualdades presentes em um país de desenvolvimento desigual e capitalismo periférico, que concentra a riqueza nas mãos de poucos e gera um sistema historicamente promotor de um “esquecimento” do rural em suas políticas (Fernandes, 2020; Arroyo; Caldart; Molina, 2022).

Meu pai, um negro migrante nordestino que fugia da marginalização econômica/social, batalhava, de sol a sol, pela melhoria de nossas condições de vida. Profundamente crítico, Dr. na agricultura e na “matemática dos dedos”, sabia conduzir o tempo do plantar e do colher se regendo pela lua, mas, considerado analfabeto para um sistema escolar que, além de pouco oportunizar o acesso à escola aos sujeitos que vivem às margens da sociedade, segregou, negou e silenciou saberes ancorados em outras matrizes, como as matrizes da experiência da vida e das múltiplas lógicas de trabalho e da relação singular com a natureza, constituídas no campo (e em outros espaços), onde há uma sabedoria significativa, porém, pouco reconhecida e dialogada, no âmbito das políticas educacionais (Corrêa; Hage, 2011). Minha mãe, também reflexo de uma exclusão educacional, só estudou até a 4ª série primária. Sem dúvida nenhuma, foi, na grandeza e calmaria de arrimo desses dois, que pude ancorar meu barco de vida, direcionando o navegar das águas nessa travessia de formação pessoal, sob valores aprendidos com suas práticas de fazer e éticas de agir, no

[2] Devido ao grande cultivo de citrus (laranja, limão) na área, o município passou a ser conhecido como a “terra da laranja” (IDESP, 2011). Esse termo, contudo, reflete uma visão de mercado.

desvelo e afeto de lidar com plantas, bichos, terra e gente, sem “conhecer” o que hoje chamam de ecologia.

Fui educada por meio desse trabalhador e dessa trabalhadora, que, sem terem o direito garantido de acesso à educação escolar, viram nos seus filhos e filhas a realização de um sonho que lhes foi negado, o de estudar. Na lida com a terra e suas policulturas, a laranja, o feijão, o milho, a mandioca, no apanho e na prática familiar do preparo do açaí, estava o aspirar de que pudéssemos estudar, ir à universidade, uma sonhada universidade que era tão distante de nossas realidades, pois, a própria escola básica nos faltava. A partir deles, fui muito incentivada a estudar, inclusive, pela visão, ainda estigmatizada, de que era preciso estudar para “ser alguém”, por haver todo um imaginário social hegemônico e eurocêntrico[3] que, ao estabelecer os padrões de ser, apaga nossa identidade constituída para além da escola e da ideologia, por ela reproduzida, que, apesar dos tensionamentos e resistências, ainda reflete interesses das classes dominantes, difundindo seus sistema de ideias capitalistas, elitistas e unilaterais (Oliveira, 2019; Freire, 2022).

Esse projeto de apagamento de identidades, social e educacional, sobretudo das nossas identidades amazônidas, e invisibilidade das nossas singularidades rurais, fez parte da minha formação. Estudei, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, na Escola Manoel Lopes dos Reis, na minha comunidade. Em um processo educacional marcado por irregularidades que assolam a educação rural na Amazônia paraense, como a fragilidade na infraestrutura, falta de currículo e materiais específicos para o campo, ausência de apoio pedagógico, a falta de docentes e formação docente. Contudo, também permeado pela afetividade, amorosidade e atitude comprometida e esperançosa de professoras que, sonhando com a construção de uma educação melhor, dia após dia, na nossa comunidade, mantinham viva a boniteza da “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996).

A organização social e política da comunidade Açaiteua é constituída, sobretudo por coletivos sociais de mulheres, juventudes, idosos e crianças que atuam vinculados à igreja católica. Quanto à escola, ela ainda mantém a dimensão eurocêntrica em sua base curricular e, por esse motivo, há pedagogias nas escolas que silenciam os modos de vida, os saberes presentes e resistentes (Arroyo, 2014).

[3] Refere-se a perspectiva de conhecimento europeia como parte do padrão de poder colonial/moderno/capitalista, imposta, mundialmente, como a única racionalidade legítima (Quijnao, 2002, p. 5).

Em relação à progressão nos estudos, existem aquelas/es que precisam sair do território rural para estudar e manterem-se no espaço urbano; há também pessoas graduadas no território rural.

Nessa comunidade, quando criança, adolescente e jovem, meus pés pisaram em outros espaços educativos e formativos: desde o círculo que, quando crianças, formávamos sentados ao chão, nas muitas noites em que a energia elétrica nos faltava, para a contação de histórias; nas socializações nos igarapés, nas brincadeiras inventadas nos terreiros de nossas casas; nos trabalhos nos grupos de jovens, música e liturgia da igreja católica; nas casas de farinhas, que reunia distintas faixas etárias para descascar a mandioca, gerar o beijú, produzir a farinha e a goma. Em torno dessas atividades, se produzem, não somente alimentos, mas diversos saberes e processos educativos, posto que a educação está para além do espaço escolar institucional (Arroyo, 2014; Brandão, 2002). Reportando a Antônio Bispo dos Santos (2023), para dizer que “essas são memórias recorrentes, para as quais eu volto sempre que encontro um obstáculo na minha caminhada” (Santos, 2023, p. 1). Enfatizando, como Antônio Bispo coloca: “ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso” (Santos, 2023, p. 5).

Todos esses trajetos são fontes dos laços comunitários, da vida em relação com a natureza, ouvindo e vendo no entardecer o cantar e agasalhar dos pássaros, abrigando-me nas sombras e nos altos das árvores, favorecendo-me dos sabores de seus frutos, na paz de um igarapé, me renovando no banho de chuva. Trago no coração as memórias desses momentos revestidos de aproximação com um mundo da natureza. Aproximação, essa que, hoje, é pouco presente nas infâncias da minha comunidade (e não somente), pois, como, um dia, eu escrevi:

> Os campos, em sua essência tão bucólicos e tão serenos, estão envolvidos e dominados pelos grilhões tecnológicos, e os camponeses já pouco enxergam a beleza do cantar do pássaro, da noite de luar, do céu estrelado e do raiar do dia. As crianças já não banham na chuva, não correm pelo campo, não colhem mais as frutas, não brincam nos quintais. As brincadeiras naturais foram substituídas pelos jogos dos celulares, dos tablets, dos computadores e de tantos outros aparelhos eletrônicos. Ah, pobre infância! Perdida, corrompida, negada! Os pais já não possuem tempo para os filhos, de se deitar e na rede se balançar. Os pais estão mais preocupados em um capital alcançar do que em uma vida criar! Não percebem que o capital, uma ideologia pregada, os aliena e os faz perder uma vida inteira. [...] Já não se inventam mais as brincadeiras, já não se caminha mais em noite de luar, já não se conversa sobre as constelações estrelares e sobre as histórias de seu povo. [...] Já não se planta, mas ainda se quer colher. Não conseguem perceber que a colheita é daqueles que preparam a terra, plantam, cuidam e dão o sustento necessário. Olho para o céu e ainda vejo as estrelas, a lua e o sol: eles ainda possuem o admirável brilho! Olho para o campo e ainda vejo

> as flores, a floresta, o caminho, o rio. Porém, estão morrendo! A todo instante tentam nos avisar disso. Mas, quando olho para a humanidade, vejo que tapam os ouvidos. Estão embebidos em vozes que os dominam: um consumo sem freio, um capital sem fim, uma riqueza sem tamanho…Paro e me pergunto: de que valerá a pena tanta riqueza, se não houver mundo, se não houver vida que os permita tempo e espaço para desfrutar? É!... talvez acreditem na infinidade de tudo o que há de natural, mas talvez essa infinidade possa ter espinhos demais para quem estava acostumado a colher apenas as rosas (Souza, 2016).[4]

Essas reflexões, escritas por mim, em 2016, relatam as crises ocorridas numa sociabilidade de vida no campo, apesar das resistências, e evidencia que o mundo rural brasileiro/amazônico é atravessado de conflitos, tensões e relações de poder, dominação e opressão (coloniais, capitalistas, patriarcais, raciais e outras). Essas crises envolvem, portanto, múltiplas dimensões como classe, trabalho, capital, este último que, se entranha em nossos espaços com sua ação ofensiva contra a natureza, modos de vida, valores e educação. Contrariar e afrontar, essa ordem de morte do capitalismo e sua colonialidade, é uma exigência (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, 2021).

Como Paes Loureiro já alertava (2001, p. 401-403), "o maravilhamento, o estranhamento e a convivialidade", que se entrecuzavam na relação homem/natureza na "manteia amazônica", vem se perdendo pelas profundas transformações "decorrentes do modelo de desenvolvimento concentrador do capital, imediatista na obtenção de fins, predatório da natureza e violentador do homem e sua cultura". Essa lógica, para o autor, "entrava o desenvolvimento da identidade cultural do habitante da Amazônia", que tem seu sistema de vida radicalmente conflitado, intensificando o projeto de colonização na região e gera conflitos de várias ordens, que desenraiza as populações do campo (Loureiro, 2001, p. 412). É o peso do progresso, que faz a terra começar a "sangrar", e foi "o homem, filho da terra*"* – esse que é formado pelo sistema capitalista para reprodução do modelo hegemônico de sociedade potencialmente destrutivo – que, como diz Márcia Kambeba (2021, p. 71):

> [...] escravizado na arrogância
> [...] secou o rio,
> retalhou a terra,
> deixou tudo mudado

Essa "maldade", vinda das mentes reais" (Kambeba, 2021, p. 67), opera diversos tipos de violência, não somente com a mãe terra, suas matas, rios e

[4] Cf. "*Vida Corrompida"* - *Prosa poética*, 2016. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/prosapoetica/5596812. Acesso em: 10 jan. 2024

encantarias, mas também com seus povos e corpos. A partir de Antônio Bispo (2023), podemos compreender essas maldades como adestramentos. Nada mais são do que as formas como o adestramento vai tomando corpos e desterritorializando as identidades, porém, o adestrar não ocorre da mesma forma nos corpos e mentes, contudo, traz o mesmo objetivo que, conforme Antônio Bispo, é “fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação”. Compreendendo este pensar sobre o agir do colonizador, ele narra:

> Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Santos, 2023, p. 2).

Dos “chãos” que meus pés pisaram, e partindo para o encontro com a pesquisa, sob essa perspectiva, ora narrada por Antônio Bispo, faz-me compreender o processo de apagamento de memórias e identidades próprias, para que outras possam ser compostas e/ou impostas. Quando penso no “Novo” Ensino Médio e sua unidade curricular central, “Projeto de Vida” – componente que, hoje, integra a educação básica brasileira (Ensino Fundamental e Médio), tornando-se obrigatório na última etapa da educação básica, por meio da Lei n.º 13.415, de 2017 –, me pergunto: “projeto de vida” para qual concepção de vida? Considerando a ofensiva do neoliberalismo, sob a onda da extrema direita e a expansão e intensificação de um sistema-mundo capitalista moderno-colonial (Quijano, 2005), que adentram a educação, influenciando globalmente as reformas educacionais – como a Reforma do Ensino Médio, em 2016 – que vêm agindo para impor sua sociabilidade e moralidade restrita a atitudes e valores de mercado e aos fundamentalismos ultraconservadores, (Freitas, 2018; Frigotto, 2023), importa questionar: onde ficam as outras formas de pensar e existir no mundo? Onde ficam os saberes que adquirimos no cotidiano, na relação com nossos pares e no respeito às outras formas de vida, ao se eleger essa visão hegemônica para conduzir o processo de escolarização?

Como nos lembra Ailton Krenak (2020) precisamos compreender a vida atravessada pela sua dimensão imaterial, pelas montanhas, rios e florestas que foram banalizadas pelo sistema de destruição. Uma história, por muito tempo silenciada, nos mostra que pelas mãos de colonizadores, hierarquias foram forjadas por meio de brutalidades com os povos, moldando vidas e sociedades conforme o paradigma

produtivista e seu projeto de “desenvolvimento”; estes que veem os territórios do campo, das águas e das florestas, como lugares de atraso e meio de exploração de suas riquezas. Seus povos, concebidos como bárbaros e selvagens precisavam ser civilizados, assim, lhes impuseram uma identidade colonial pautada no silêncio e apagamento de suas identidades culturais e raízes ancestrais – um encobrimento do Outro, como destacou Dussel (1993).

Nesse processo, esses povos não são vistos como sujeitos coletivos de direitos, produtores de saberes e protagonistas de histórias (Corrêa, Hage, 2011; Wanderley, 2009). No Brasil, mesmo com a instituição do Estado do Moderno, as garantias de direitos não romperam totalmente com as instituições arcaicas: coloniais, patriarcais, raciais (Fernandes, 2020). Sendo assim, os direitos ainda se associam à “uma concepção abstrata de cidadania”, que não chegam à “concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade” (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 10), produzindo os quadros de exclusão e desigualdades, vívidos na região amazônica (Corrêa, Hage, 2011).

Hoje, compreendo que vivi uma pequena parte dessas contradições presentes no mundo rural brasileiro/amazônico, que traz em seu âmago a diversidade da vida, mas também, o descaso das políticas públicas ausentes e/ou ineficientes (Corrêa; Hage, 2011; Wanderley, 2009). Vivi uma rica e, ao mesmo tempo, restrita, colheita em termos de tratamento desigual de políticas, à população do campo, tendo experienciado um processo de violências que afetam a garantia de direitos básicos, como o acesso à escola, serviços de saúde, água, transporte público, entre muitos outros. Aos 10 anos, por exemplo, para continuar a estudar e concluir o Ensino Fundamental, saía de casa às cinco da manhã, em ônibus e condições trafegáveis, de estradas nem sempre favoráveis – sobretudo, no período do nosso inverno amazônico –, para vencer os quilômetros de estrada de chão, que me separavam da escola de Educação Básica.

Nessas circunstâncias, embora tropeçasse nas “pedras do caminho” (Drummond, 1928), teimava e insistia em afrontar a ordem de exclusão, e manter viva a chama de um sonho. Eu amava estudar e queria seguir essa caminhada na Educação. Da janela de casa, o sol que via nascer sob o cantar do galo, anunciava dias renovados em esperança. Hoje, faço minhas, mais uma vez, as palavras de Evaristo (2017, p. 31):

Trago na palma das mãos

A pedra retirada
Do meio do caminho

Parte dessas pedras foram quebradas quando, no segundo semestre de 2007, período em que cursava a 7ª série do Ensino Fundamental II, se inaugurou a Escola Municipal João Gomes de Oliveira, em Induazinho, comunidade vizinha, o que trouxe melhorias para a vida estudantil de todos nós, jovens e adolescentes do entorno, pois reduzia o caminho casa-escola. No entanto, a escola só oferecia até a 8ª série, e, em 2009, eu já precisava cursar o Ensino Médio. Na ocasião, havia a proposta de implantar o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME)[5], para atender o Ensino Médio no espaço rural do município, com a Escola João Gomes sendo uma das beneficiadas.

Após concluirmos o Ensino Fundamental, ficamos aguardando a promessa de que o Ensino Médio fosse ofertado na comunidade e, naquele ano, muitos foram tolhidos do direito de estudar. Meses se passaram, enquanto aguardávamos o início das aulas, que só começaram no ano seguinte, tornando evidente o descaso do Estado, que não garantia a implementação da política, nem o transporte escolar para estudarmos na cidade. Sem mais esperanças de que as aulas iniciassem com o SOME, fui morar na cidade, em casas de familiares, para cursar o Ensino Médio. No final de maio, cheguei à Escola Terezinha Bezerra Siqueira, em Capitão Poço, onde cursei o 1º ano do Ensino Médio. Perdi três meses de estudo, e a maioria da nossa turma, sem outras possibilidades, perdeu o ano inteiro.

No ano seguinte, em 2010, quando o Ensino Médio por meio do SOME foi, finalmente, ofertado na Escola João Gomes de Oliveira, não pude me matricular, devido à sua forma de implementação gradual. Portanto, a oferta, em 2010, seria apenas para o 1º ano, e eu já precisava cursar o 2º ano. Então, continuei meus estudos na cidade, alternando entre as casas de familiares ou indo pegar ônibus na localidade mais próxima. E, assim, foram os últimos dois anos do Ensino Médio. Na cidade,

[5] O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi criado para assegurar o atendimento de 2º Grau à demanda de alunos existentes nos municípios dos interiores do estado. Não sendo atendidos pelo modo regular, com a presença de escolas estaduais nos territórios, sob a justificativa da falta de recursos, se implanta, através da Lei n.º 7.806 o SOME como política pública educacional do Estado, que ocorre em sistema de rodízio de professores que passam por quatro localidades durante um ano letivo, em períodos chamados de módulos. Ao todo são quatro módulos por ano, com duração de no mínimo 50 dias para atender os 200 dias letivos exigidos pela LDB 9.394/96. As disciplinas são ofertadas em blocos de acordo com as áreas de conhecimento. Atualmente, oferta ensino a 448 localidades, distribuídas por 87 municípios, jurisdicionados a 20 Unidades Regionais de Educação (URE's) (Pará, 2021, p. 523).

sentia dificuldades pela limitação da formação que tive no campo, discrepância entre as realidades sociais e educacionais e pela “forçosa” ida, que me levou ao diário e difícil movimento campo-cidade, bem como o afastamento do cotidiano na comunidade.

A narrativa dessa trajetória pessoal e estudantil justificam-se pela sua relevância, enquanto experiências do cotidiano que me afetaram – em seu sentido movente –, cujas condições concretas de minha existência formam a visão de mundo, “como categoria gnosiológica” do meu ser educadora/pesquisadora (Gamboa, 1991). Como observa Brandão (2001, p. 10): “toda criança que um dia fica ‘grande’ e vira ‘uma pessoa adulta’, carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes”. Enquanto arrumo esse encontro e desencontro de palavras, sou carregada pelas emoções inscritas nas memórias dessa criança. Embora haja toda uma construção eurocêntrica e colonial de escrita acadêmica, que me diz que essas experiências não interpelam uma pesquisa, me movo no tensionamento com esse imaginário, por compreender que “emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso, não implicam na renúncia à razão, mas, ao contrário, contribuem com o momento de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica” (Gonzales, Rios, Lima, 2020, p. 43).

Voltando-me, portanto, a partir do fluxo da memória e das emoções, ao mesmo espaço – a comunidade de Açaiteua –, porém, em outro curso de tempo, destaco a experiência profissional na gestão da Escola Municipal Manoel Lopes dos Reis, vivência situada no tempo-abrigo de 2017. Eu, recém-licenciada em Filosofia e cursando Pedagogia, recebi o desafio de ser gestora da escola que, quando criança, havia estudado, porém, reconstruída em outro espaço físico.

A escola, em 2017, ofertava turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I e II e, apresentava demanda pela Educação de Jovens e Adultos, uma demanda local, porém, calcada na desigualdade histórica enfrentada pelas populações rurais, no que tange à garantia do direito à educação básica e superior (Arroyo, 2022), em particular, nas margens do mundo rural amazônico (Corrêa, Nascimento, 2019; 2020). Após algumas tentativas de abertura de turmas, em 2019, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, é ofertada uma turma do Programa “Projovem Campo - Saberes da Terra”, que passa, posteriormente, para o Programa “EJA Médio Campo”, e forma, em 2023, a primeira turma concluinte de Ensino Médio na escola da Comunidade, oportunizando a garantia do direito à

educação básica àqueles e àquelas que, em razão das dinâmicas de vida e de trabalho no meio rural, não conseguiram compatibilidade com a escola quando jovens.

Os momentos singulares e desafiadores vivenciados nessa escola, no âmbito profissional, interpelaram meu olhar como educadora e pesquisadora, descortinando as lógicas coloniais que velam a educação no campo, e a construção de sociabilidades por meio do projeto educativo do capital. Minha formação acadêmica inicial, a Licenciatura em Filosofia – circunscrita prioritariamente no paradigma ocidental e no legado epistemológico eurocêntrico –, apesar do seu importante papel na minha formação intelectual, profissional, crítica e de leitura de mundo, me silenciava a realidade social/educacional específica latino-americana, brasileira, amazônica, rural.

Tal situação é explicada por Souza (2017), quando evidencia que a organização e o projeto pedagógico do curso de Filosofia são organizados sob o discurso moderno/colonial eurocêntrico. Esse discurso, ao ser assumido como único e universal, “nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 1). Discussão essa que me inquietou, ainda na graduação, e que me levou a investigar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o ensino de filosofia no nível médio, a fim de identificar a presença da filosofia latino-americana no currículo (Silva, Souza, 2015).

O vínculo com a pesquisa em educação a partir da realidade de estudantes de ensino médio inicia, portanto, na graduação em Filosofia, quando percebo o apagamento de filósofos latino-americanos em um currículo concentrado na filosofia europeia. Contudo, foi na experiência concreta da prática educativa, na Escola Manoel Lopes dos Reis, que tomei consciência da necessidade de construirmos um *que-fazer* educativo, vinculado às pluralidades de vida que se apresentam no cotidiano social e escolar dos povos que vivem nas comunidades rurais amazônicas.

Os povos amazônidas do campo, das águas e das florestas tecem múltiplas racionalidades e saberes que descortinam essa leitura de mundo eurocêntrico e colonial (Corrêa, Hage, 2011). São saberes/fazeres que tecem outra lógica de vida, e que emergem das próprias vivências, num “sentipensar”[6] (Fals Borda, 2015) com a

[6] A expressão "sentipensar" desenvolvida pelo sociólogo e educador popular Fals Borda (2015) diz respeito a conexão entre mente e coração que questiona as visões eurocêntricas e positivistas

mata e os rios presentes nas práticas da agricultura familiar, nos saberes das plantas medicinais, nas práticas de caça e pesca, nos modos coletivos de convivências e tantos outros (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, 2021).

A própria temporalidade, nessas comunidades, é vivenciada de modo distinto do *krónos* eurocêntrico e capitalista, esse tempo produtivista marcado pelo relógio. Nas comunidades rurais-ribeirinhas, o tempo é regido pela lua, pelo inverno amazônico e pela maré dos rios. O próprio cotidiano de lazer e de trabalho é regido pelo respeito aos seres da mata. Por essas especificidades, demandamos pedagogias outras, afirmadoras de nossos lugares e identidades (Arroyo, 2022). Lembro que, nas conversas com alguns jovens e adolescentes, ouvia o questionamento a respeito do sentido da escola, em falas como: "[...] professora, para quê estudar?". É, como dizia o mestre Ciço, na conversa com Brandão sobre o que é Educação: "A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente. É pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua, da sua gente. Ela tem o saber da sua gente e ela serve pra que mundo?" (Brandão, 1982, p. 165).

E assim, também, era na nossa escola: uma educação que não tinha o saber e o mundo da gente. Uma educação "NO campo", apesar de seus problemas e limitações, mas, não "DO campo", isto é, não era do nosso lugar, com a nossa participação, e tampouco articulada às nossas culturas, necessidades e contextos (Caldart, 2009). E, por isso, nos períodos de colheita da safra das plantações da região, alguns estudantes faltavam à escola, não havia adequação do calendário escolar à realidade de trabalho da comunidade. As turmas de Ensino Fundamental eram formadas, em sua maioria, por estudantes que trabalhavam na roça; essa era a realidade da nossa comunidade, muito marcada pelo trabalho na agricultura familiar. No entanto, ignorando essa especificidade, a escola era guiada pelo paradigma "urbanocêntrico"[7] (Hage, 2005), e "eurocêntrico", reforçando assim, "a colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo da região amazônica" (Corrêa, 2005, p. 164).

A partir dessas vivências, começo a aprofundar uma percepção da necessidade

produtoras das dicotomias entre razão e emoção nas formas de existência e, também, de se fazer pesquisa (Fals Borda, 2015).

[7] Termo que faz referência ao paradigma que pensa a escola e a sociedade a partir do espaço urbano. Liga-se ao eurocentrismo e é altamente excludente por impor "um padrão de pensar, agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadologia, excluindo outros modos de representar e produzir a vida" (Hage, 2005, s.p.).

de não reproduzir uma ação pedagógica engessada, produto de uma universalidade generalista, que oculta nossas diversidades e nos subjuga a lógicas de ensino excludentes, quando estabelece um currículo sem vínculo com as especificidades de vida, trabalho e sociabilidade desses povos e comunidades rurais-amazônidas (Corrêa, Hage, 2011; Camargo *et al.*, 2022; Porto-Gonçalves, 2022). Dada essa realidade, aprofundo uma concepção acerca da importância do diálogo e da valorização das identidades dos estudantes que chegam às salas de aula no campo, o que envolve a compreensão de várias diversidades, e os próprios desafios inerentes às condições educativas e de vida no campo.

Enquanto atuava na Escola Manoel Lopes, também me preparava para concursos públicos no campo da docência em filosofia, e acompanhava criticamente as discussões nacionais sobre a Reforma do Ensino Médio, no governo Temer. Em 2019, passei a lecionar Filosofia em duas escolas no município de Ourém-PA. A partir desse momento, mergulho na temática do Ensino Médio, em particular, da Reforma do Ensino Médio, que estava em plena discussão, mas, sem me distanciar do compromisso político/pedagógico, que me tocava a Educação do Campo.

Em 2022, em meio à pandemia de Covid-19, vivencio, de forma *online*, alguns passos da Reforma do Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Pará. Em março de 2022, o Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR) promove, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, a Jornada Pedagógica Unificada, intitulada: “Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades”[8]. No segundo semestre do mesmo ano, oferta algumas formações[9], como a oficina “O DCE-PA na prática: tecendo diálogos”, pelo canal do CEFOR, no *YouTube*, abordando a Formação Geral Básica, a Formação para o Mundo do Trabalho e o Projeto de Vida.

No segundo semestre de 2022, com as mudanças na matriz curricular do Novo Ensino Médio, a disciplina de Filosofia perde parte de sua carga horária no currículo.

[8] Nessa jornada, nos foi apresentado o percurso histórico de construção do DCE-PA, a arquitetura das nucleações do novo currículo, bem como a organização do trabalho pedagógico e o modelo do plano de trabalho docente. Me recordo das muitas dúvidas e inquietações que nós, professores e professoras da rede estadual, passamos a ter a partir daquele momento sobre o Novo Ensino Médio.

[9] Formações ocorridas nos dias 04, 05 e 06 de agosto de 2022, realizadas pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Instituto Iungo, Grupo Reúna e o Projeto “Uma concertação pela Amazônia”. Daí em diante, houve um conjunto de formações como o curso “Itinerários Amazônicos e Projeto de vida em diálogo com o DCE-PA”, “Itinerários Amazônicos Educação para o meio ambiente, sustentabilidade e clima”, além das jornadas sobre o novo currículo para o ensino médio do Estado, por áreas do conhecimento. Todas as formações mencionadas estão disponíveis no canal do Avacefor no *Youtube*: https://www.youtube.com/@CeforSeducPA/streams.

Nesse período, enquanto professora da área, sou direcionada aos novos componentes desse currículo, como o Projeto de Vida. Nessa ocasião, sou lotada como docente de Projeto de Vida, e passo a participar de formações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, por meio do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará-CEFOR, em parceria com o Instituto Iungo, sobre esse "Projeto de Vida", que era/é um ponto de interrogação. Dentre essas formações de que participei, está o curso "Projetos de Vida em diálogos com os itinerários amazônicos", promovido pelo Instituto Iungo como parte do Programa "Itinerários Amazônicos"[10]. Participei, também, das movimentações coletivas e não institucionais em torno da Reforma na Rede Estadual do Pará, acompanhando, especialmente, as lutas protagonizadas por estudantes e educadores/as.

Desde as primeiras inserções nos debates sobre o Novo Ensino Médio, eu me questionava sobre o impacto que isso poderia causar no Ensino Médio ofertado no campo, na realidade formativa dos estudantes desse meio, principalmente porque pesquisadores alertavam para o "Novo" Ensino Médio como uma "traição" à juventude da classe trabalhadora e da escola pública (Araújo, 2019; Ferreti, Silva, 2017), pois, sua concepção, originada e materializada num contexto de retrocesso democrático, profunda inflexão (Corrêa, Maycom, 2021), marcado pelo conservadorismo e reacionarismo (Corrêa, 2022), apresentava, em sua forma e conteúdo, o alinhamento curricular à lógica de mercado do capital, que, principalmente em sua face nefasta, neoliberal e fascista (Caldart, 2023), agiu e age com posicionamento estratégico, usando a educação como peça central para atender aos seus interesses (Frigotto, 2023).

Esses apontamentos, somados às questões que se levantavam, e se silenciavam, nas formações hegemônicas e privatistas sobre o Projeto de Vida, a vivência em um cotidiano escolar de implementação do NEM, se entretecendo com as memórias das vivências, naquela pequena parte do mundo rural/amazônico, originou a proposta de investigação ao Mestrado em Educação. Considerando o

[10] O programa Itinerários Amazônicos é uma realização conjunta do Instituto iungo, da rede Uma Concertação pela Amazônia e do Instituto Reúna, em parceria e com investimentos do BNDES, Fundo de Sustentabilidade Hydro, Instituto Arapyaú, Movimento Bem Maior e patrocínio da Vale. Em seu site, o Instituto destaca que Itinerários Amazônicos "é um programa que disponibiliza materiais pedagógicos e formação continuada sobre as Amazônias – sim, no plural, porque trata da sua complexidade ambiental, social, histórica, cultural e econômica, para que você, professora ou professor, trabalhe as habilidades e conteúdos para o Ensino Médio em sala de aula a partir de estratégias que engajam os estudantes".

processo educativo do Ensino Médio nas margens do “Brasil do Norte”, esse que “ainda é tão desconhecido por nós todos”, como afirmava Eneida de Moraes (1929, p. 32), buscava entender como esse “Novo” Ensino Médio e, em particular, a concepção de Projeto de Vida que ele trazia, se relacionaria com a organização, práticas sociais e comunitárias, temporalidades e com os projetos pessoais dos jovens, nos múltiplos territórios rurais brasileiros.

Continuando a percorrer o labirinto das minhas memórias, e a entrelaçar um passado-presente de travessia de vida, volto-me para o espaço da Universidade Pública, especificamente, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) – outro importante “chão” –, que abrigou o meu caminho formativo. Desde 2012, quando tive o privilégio de ingressar no curso de Licenciatura em Filosofia, pelo Campus XI da UEPA – São Miguel do Guamá, vivenciei uma jornada que solidificou, em mim, uma formação profissional e também política, a partir de aprendizados colhidos nas experiências da docência, no Cursinho Popular da UEPA, no “Projeto Adote um Aluno”, bem como na participação do Movimento Estudantil, com a integração no Diretório Acadêmico do Campus, e a Monitoria na Disciplina de “Metodologia científica”.

Mais tarde, já em 2022, o ingresso como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), na Disciplina de “Pensamento Social e Educacional Brasileiro/Amazônico”, possibilitou aprofundar as inquietações que me moviam a pensar o “Novo Ensino Médio”, articulado às particularidades brasileiras/amazônidas. Em 2023, ingresso, de fato, no Mestrado em Educação, ocasião em que passo a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA)[11], que tem contribuído para ampliar uma compreensão social e educacional da realidade amazônica, por meio de epistemologias críticas, pós-decoloniais e plurais.

A participação ativa nas ações desse grupo, que traça o debate educacional e social, sobretudo, a partir dos povos que vivem nas margens amazônicas – como os povos de comunidades e territórios rurais, ribeirinhos, povos originários, populações negras e LGBTQI+, mulheres e outros –, tem me oportunizado uma compreensão mais profunda acerca das diversidades socioculturais e territoriais, contradições e

[11] Grupo de Estudo e Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), coordenado pelo professor Sérgio Roberto Moraes Corrêa.

especificidades, que abrigam as nossas Amazônias, sobretudo em suas margens. O diálogo com esses povos e as vivências em suas realidades, em particular, as rurais, têm se aprimorado por meio de eventos e projetos, organizados por esse grupo de pesquisa em que atuo. A título de exemplo, aponto:

> ● O Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul, cuja última edição ocorreu no território do Povo Tembé Tenetehar da Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG) – Aldeia Zawara Uhu, localizado no Município de Santa Luzia do Pará/Brasil. Esse encontro, marcado por vivências ancoradas nas ancestralidades e ricas partilhas de saberes, nos mostrou outra lógica possível de conceber o diálogo entre universidade, povos e movimentos sociais das Amazônias, quando, numa perspectiva decolonial, intercultural e de enfrentamento à lógica eurocêntrica de pesquisa, de universidade e de ciência, reconhecemos esses sujeitos e seus territórios, não como objetos de pesquisa, mas como protagonistas de suas próprias histórias e produtores de saberes-fazeres que corroboram no processo de insurgência contra o sistema dominante (Parkatejê, *et.al,* 2024);
> ● O Seminário do PPGED-UEPA: cujas duas últimas edições trouxeram temáticas específicas da realidade amazônica. Em 2023, com a temática "Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa em educação?", trazia o debate da produção do conhecimento e formação de pesquisadores em respeito, diálogo e valorização de saberes dos povos dos campos, das águas, das florestas e das cidades na região amazônica (PPGED-UEPA, 2024). Em 2024, discutindo: "Educação nas amazônias em contexto de crise socioambiental: pesquisas e diálogos interculturais", pautou a crise climática e a injustiça socioambiental que emerge globalmente e afeta, profundamente, povos e comunidades amazônidas;
> ● A participação no Projeto de Pesquisa-ação: "Bem viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia", em desenvolvimento nos territórios rurais-ribeirinhos e quilombolas da Amazônia Paraense visando mapear o impacto da pandemia da Covid-19 nessas comunidades, em seus aspectos socioeconômicos, ambientais, educacionais e de saúde com vistas às suas identidades culturais e ethos de vida social.

O destaque dessas três vivências específicas – embora haja outras – demarcam uma caminhada no Mestrado em Educação, construída coletivamente no diálogo com os povos e comunidades amazônidas, primando por uma escuta atenta, "de" e "com", as suas vozes, vivências e sabenças, o que me propiciou uma aproximação à temática, bem como aos desafios da pesquisa em educação, nos espaços rurais amazônicos e seus povos. A vivência, de perto, com o cotidiano dessas comunidades, evidencia o precário acesso a serviços públicos elementares, me apontando uma historicidade de exclusão ainda viva. Para além dessa evidência, fortaleço, também, o vínculo com o rural, com suas especificidades e dinâmicas de trabalho, vida e cultura.

Por meio dessas vivências, enfatizo que, a realidade que faz nascer essa pesquisa, não emerge de um só lugar, mas de trajetos alimentados por pluralidades, transformando uma suposta hegemonia em múltiplas possibilidades, e consolidando um posicionamento ético/político profundo, de leituras de realidades. Ao desenvolver

esta pesquisa, intitulada *"A concepção de Projeto de Vida no "Novo" Ensino Médio: uma análise crítica a partir do lugar dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia*", assumo um compromisso ético/político com esses povos, cujas especificidades e diversidades foram/são historicamente invisibilizadas, nas políticas educacionais, por um padrão de poder/saber que, hegemonicamente, configurou as formas e finalidades sociais e educativas através da negação dessas diversidades (Corrêa, Hage, 2011).

1.1 Problemática de pesquisa e Objetivos

A presente investigação toma como fenômeno de estudo a concepção do "Projeto de Vida", que passou a ser institucionalizado como unidade curricular no Novo Ensino Médio (NEM), implementado no Sistema de Educação Básica Brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017, que estabelece uma proposição pedagógica enquanto estratégia para a "construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (Brasil, 2018). Diversos autores têm apontado para a problemática da racionalidade de mercado que orienta a política do NEM, dado o contexto brasileiro em que foi gestado, de regressão democrática política afetando os territórios e as territorialidades dos povos do campo (das águas e das florestas também) (Ferretti, 2018; Frigotto; Ramos, 2016; Corrêa; Hage, 2019).

Nesse cenário, problematizo o Projeto de Vida a partir da realidade de sujeitos da educação em territórios rurais na Amazônia. Compreendendo haver uma concepção de sociedade e de ser humano, orientada por uma dada perspectiva, que subjaz o projeto da Reforma em debate, considero pertinente entender a concepção que está posta, de Projeto de Vida, no "Novo" Ensino Médio, e a quais ideais de Projeto de Vida ela atende, evidenciando os sentidos outros, atribuídos à vida, dadas as diversidades nas Amazônias, e reconhecendo a própria história de marginalização que a mesma vivencia, no debate das políticas educacionais (Corrêa; Hage, 2011; 2019).

Ancoro-me na compreensão de que a educação do/no campo nos desafia a pensar a teoria e a prática educacional, para as diversidades dos processos que formam o ser humano e a sociedade, pois, embora a escolarização não abarque "toda a educação", ela "é um direito humano social e fundamental" e, demanda uma articulação com as dinâmicas sociais, políticas e culturais, também formadoras de vida

no campo (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 13). Na Amazônia, pensar e conceber as políticas de educação básica do/no campo, implica um diálogo com a diversidade étnica e heterogeneidade ambiental e sociocultural existente na região, em seus espaços de terras, florestas, rios e várzeas. Requer o olhar atencioso para as maneiras de viver próprias da região, cujas especificidades, na abertura de um diálogo "com seus povos, e não sobre e para eles", têm muito a contribuir nas construções das práticas e políticas educativas (Corrêa, Hage, 2011).

Importante esclarecer, que a Educação do/no Campo representa um movimento "protagonizado pelos trabalhadores/as do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (Caldart, 2022, p. 257). Contudo, como observa Corrêa e Maycom (2019, p. 312) essa discussão de"campo" e "educação do campo" é, "uma narrativa em disputa que pode ganhar diversos recortes históricos e sociais e, por conseguinte, diversos sentidos e compreensões sob perspectivas e angulações diferentes". Nessa "narrativa em disputa", um conjunto de atores sociais do mundo rural, no Brasil e, em particular, na Amazônia, vem interpelando esse conceito e imprimindo "novos olhares, formulações, práticas e políticas públicas de educação e de sociabilidades" (Corrêa, Maycom, 2019, p. 319).

Isso implica dizer que, o conceito de Educação do Campo, não abrange e não dá conta de compreender as diversidades e especificidades presentes nos territórios rurais brasileiros/amazônicos, daí a necessidade de se ressignificar o conceito demarcando as especificidades dos povos das águas e das florestas, além do campo. Tais territórios constituídos por indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as demandam pautas específicas de um projeto educacional ancorado às suas especificidades, daí, o movimento pela Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena, por exemplo[12]. Diante desse movimento, a perspectiva de Educação do/no campo passa a ser interpelada a fim de reconhecer a diversidade ontológica e epistemológica das margens rurais brasileiras/amazônicas.

Nesse sentido, a problemática de pesquisa demarca enfâse nos povos do campo, mas compreendendo, a partir dessas observações, que a Amazônia, em seus

[12] Esse movimento por parte dos povos que não se sentiam representados pelo termo "educação do campo", levou à revisão do nome do "Fórum Paraense de Educação do Campo". Assim, o Fórum passou a ser denominado "Fórum Paraense de Educação dos Povos do Campo, da Floresta e das Águas" (Corrêa, Maycom, 2019).

espaços rurais, abrange uma realidade diversa e uma pluralidade de territórios, povos e modos de vida que não se limitam ao conceito de campo e camponês. Compreendemos que “povos do campo”, por si só, já abriga uma diversidade de sujeitos/as e formas de ser/viver/trabalhar diversas. No campo, em particular na Amazônia, se confluem a vida e cultura de camponeses/as, trabalhadores/as rurais, agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as, assentados da reforma agrária e muitos outros.

Nesse sentido, os *sujeitos/as* e *contextos* dessa pesquisa – povos do campo da Amazônia – se entrelaçam numa diversidade epistêmica, cultural, ontológica. Por “contexto”, me refiro à perspectiva de Brandão (2001, p. 22), como:

> [...] o mundo onde a vida vive a sua história. [...] onde as pessoas estão juntas, vivem juntas e aprendem a viver juntas. É onde se planta e se colhe o milho [...] é o lugar onde vive eu e vive a gente com quem eu como a sopa de milho em volta de uma mesa. É onde ficam nossos vizinhos e a nossa comunidade. E ela pode ser uma vila de roça, uma cidadezinha, uma cidade grande, um acampamento, um assentamento. [...] E dentro de um ‘contexto’ está também o que os seres humanos que vivem no mundo, fazem nele e com ele.

.

Transitar pelo ”Projeto de Vida” no Ensino Médio, considerando os “contextos” dos povos do Campo na Amazônia, provoca olhares mais profundos e transgressores, pois, nos referimos à vidas, histórias, memórias, direitos, ancestralidades, culturas e políticas públicas. Pelo exposto, já não cabe mais insistir numa construção engessada, numa leitura estereotipada, sob uma concepção domesticadora e colonial de vidas. Sim, vidas! Porque a realidade vivida transpassa uma ideia de política, ou de direito, sem sujeitos/sujeitas.

Partindo dessa compreensão, interpelo, portanto, a política do Novo Ensino Médio, com recorte para o Projeto de Vida, que se apresenta como elemento central e estruturador do currículo, a partir do questionamento e tensionamento pelo lugar das diversidades e pluralidades (étnicas, sociais, raciais, de gênero) dos Povos do Campo da Amazônia, nessa política educacional. Questiono, assim como Arroyo (2022, p. 229), ao discutir a questão da diversidade: “Por que dar atenção e centralidade à diversidade na construção de um projeto de Educação do Campo?” Compreendo, a partir deste autor, que “a diversidade está posta” – nas lutas por “outro projeto de campo e de sociedade” – e, “exige reconhecimento”. “Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo”. Portanto, não podem ser ignoradas.

Movida por essas questões, a **questão-problema** desta investigação se configura: Qual o lugar das especificidades dos povos do campo, na concepção de

Projeto de Vida, proposta pelo currículo do “Novo” Ensino Médio, na sociedade brasileira?

A partir dessa questão-problema, delimitamos as seguintes **questões suleares**[13], que balizam as especificidades da discussão: Qual a origem da Reforma do Novo Ensino Médio? Por quais grupos, em quais conjunturas e sob que perspectivas, foi gestada? A concepção de Projeto de Vida, estabelecida no currículo do Novo Ensino Médio, busca atender a quais ideais de ser humano, sociedade e educação, e quais suas implicações para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia? Quais as confluências e divergências, entre o documento nacional e o do estado do Pará, no que diz respeito a esse componente curricular, e o lugar das especificidades desses povos? O que é entendido como Projeto de Vida, para estudantes do campo do Estado do Pará?

Partindo do problema de pesquisa e das problematizações que a seguem, o objetivo geral da pesquisa é: analisar o lugar das especificidades dos Povos do Campo, na concepção de “Projeto de Vida”, proposta pelo currículo do Novo Ensino Médio, na sociedade brasileira.

Como objetivos específicos, elaboramos: a) Apresentar a genealogia da Reforma do “Novo” Ensino Médio, tendo como pano de fundo, a conjuntura da realidade brasileira, as classes e grupos sociais de interesses que atravessam a materialização da Reforma, entre 2016 e 2023; b) Analisar a concepção de Projeto de Vida, estabelecida no currículo do “Novo” Ensino Médio, a partir dos documentos oficiais nacionais e estaduais, tendo em vista uma compreensão crítica acerca do lugar dos Povos do Campo; c) Compreender o sentido que estudantes do Campo atribuem aos seus projetos de vida, evidenciando as tensões com o proposto pela Reforma do “Novo” Ensino Médio; d) Apontar os dilemas e desafios, que o governo Lula, por meio de uma “frente ampla democrática”, coloca para o Ensino Médio na atualidade.

1.2 Organização da Dissertação

[13] Usamos o termo “suleares” fazendo referência à virada ideológica da palavra “nortear”. Ao tomar como referência o hemisfério Norte, “nortear” significa partir do ponto de vista do colonizador, dos países centrais do primeiro mundo postos como germes da dominação Norte/Sul, superior/inferior (Campos, 1991). Em outra perspectiva, “sulear”, implica ter como referência o sul epistemológico, a valorização das epistemologias e conhecimentos locais para pensar a pesquisa e educação a partir de nosso próprio lugar, das vozes subalternizadas pela hegemonia ocidental do Norte e sua suposta neutralidade e universalidade epistemológica (Freire, 2022).

A presente dissertação está organizada em 5 Seções e as Considerações Finais.

1ª Seção: **Introdução: Dos *chãos* que meus pés pisaram: o encontro com a pesquisa pelas trilhas da memória**, em que apresento o caminhar de encontro com a temática em estudo, bem como a problemática e os objetivos que norteiam a investigação.

2ª Seção: **Construção teórico-metodológica: os caminhos da pesquisa**, em que exponho e justifico o caminho trilhado pela pesquisa, apresento o lócus, os interlocutores da pesquisa e os passos investigativos, isto é, os procedimentos metodológicos.

3ª Seção: **A Reforma do Ensino Médio na sociedade brasileira: traçando linhas de sua genealogia, alinhamentos e contextos**, em que discuto a conjuntura da realidade brasileira, traçando as linhas construtivas que gestam e materializam a Reforma do Ensino Médio e seus desafios, no contexto educacional rural/amazônico.

4ª Seção: **O "Novo" revestido no "Velho"?: continuidades e rupturas no debate do Ensino Médio na atualidade**, em que trato da arena de expectativas para o Ensino Médio, mediante o novo governo, eleito em 2022, tecendo reflexões em torno dos limites e desafios postos da conjuntura nacional e estadual, na qual se situa a "reforma da reforma", em 2024.

5ª Seção: **O Projeto de Vida no "Novo" Ensino Médio: contradições, tensões e desafios vistos a partir do mundo rural amazônico**, em que apresento a discussão mais específica sobre o componente Projeto de Vida, a partir da realidade do campo.

Considerações Finais: Delineando algumas considerações para pensarmos as transgressões das colonizações reiventadas: em que elaboro uma síntese dessa realidade conflitiva e desafiadora, na qual se move o terreno do Ensino Médio brasileiro, em particular, nos territórios rurais amazônicos, delineando possibilidades de transgresões.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 Abordagem teórico-metodológica

Apresentamos o posicionamento teórico e epistemológico (e, também, político) de compreensão da realidade, trilhado no curso desta pesquisa, que orienta os caminhos metodológicos. Adotamos, para o desenvolvimento deste estudo, a fundamentação teórico-metodológica do "materialismo histórico-dialético" com enfoque "decolonial". Para tanto, apresentamos, primeiramente, as características desse método e desse enfoque, para, posteriormente, destacarmos suas relações de aproximações e distanciamentos, que justificam sua adoção como instrumento condutor do percurso investigativo acerca do fenômeno de estudo, e em torno da realidade – movente e conflitiva – em que ele se inscreve.

O "materialismo histórico-dialético" está alicerçado no conjunto das obras de Marx, com importantes contribuições de Engels, seu amigo e parceiro intelectual (Marx, Engels, 2009; Marx, 2017). Esses autores entendem a sociedade e a educação como históricas, dotadas de materialidade e movidas sobretudo pela contradição de classes sociais como marca muito singular do capitalismo. Na perspectiva de Marx e Engels, a base da história e intelectual de uma época é reflexo do tipo de produção econômica e estrutura social que tal época manifesta, necessariamente – para a época dos dois pensadores, essa base é a história da luta de classes entre explorados e exploradores, entre as classes burguesa e proletária (Marx, Engels, 2009; Marx, 2017).

Investigar o lugar das especificidades dos povos do campo, no Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, a partir desse método, implica na compreensão da Reforma como parte integrante de um projeto social maior, entendendo a posição e situação que esse nível de ensino, e a própria Amazônia, ocupam, na macroestrutura da sociedade brasileira, e na correlação com as questões conjunturais de ordem econômica, política, social e cultural.

Entendemos que os fenômenos que permeiam a educação no mundo rural brasileiro e, em particular, na Amazônia – que é entendida como periferia do sistema capitalista, desenhada com o colonialismo e o imperialismo (Porto-Gonçalves, 2022; Becker, 2005) – contêm o elemento da contradição, categoria do materialismo histórico-dialético. Para entender esses elementos contraditórios que se figuram na realidade, é necessário analisar as relações que se estabelecem entre os diferentes

elementos que compõem a totalidade social concreta, atravessada por muitas determinações (Marx, 2017; Marx; Engels, 2009; Frigotto, 1989).

Nesse sentido, pelas lentes do materialismo histórico-dialético, o problema de pesquisa é pensado a partir do particular (Amazônia), mas, sem perder a análise do conjunto, da totalidade (a sociedade brasileira), a fim de examinarmos o "todo estruturado" (Kosik, 2002), pois, o Ensino Médio, a Amazônia, o Campo e o Projeto político/educacional da Educação do/no campo, enquanto particularidades de determinada sociedade, constituída no âmbito de lutas de classes e das relações de poder estruturalmente desiguais, não podem ser compreendidos separadamente da universalidade.

Essa relação dialética particular/universal apresenta elementos importantes para perceber e interpretar as contradições e mediações com uma totalidade de múltiplas determinações. Importante para compreender o movimento entre o que é proposto, concretizado e demandado pela realidade dos sujeitos do Ensino Médio, nas escolas no campo. Nesse sentido, a contradição, categoria do materialismo histórico-dialético, "se refere ao curso do desenvolvimento da realidade", indicando uma interpretação do real captado "como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória". Já o conceito de mediação é tomado no sentido de que tudo está em conexão dialética, nada isolado (Cury, 2000, p. 30-31).

Partindo dos escritos de Frigotto (1991), no texto "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional" compreendemos que a dialética materialista histórica é tomada, neste estudo, sob duas perspectivas. Primeiro, como um método de investigação e exposição: de forma a orientar a construção do conhecimento, tendo como ponto de partida os fatos dados pela realidade empírica e histórica, em seu movimento real (suas contradições, mediações, conflitos), e cujo ponto de chegada – o concreto pensado – abarca o movimento do pensar para a exposição da apreensão desse movimento do real, de modo a propiciar a produção de uma nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Para tanto, não toma nenhuma categoria ou teoria como uma "camisa-de-força", para que os fatos possam se enquadrar, mas, revisita a teoria criticamente conforme se movimentam as contradições e mediações da realidade. Segundo, é tomada enquanto postura e concepção de mundo: uma crítica que rompe com a ideologia dominante e tem como intuito a transformação da realidade (Frigotto,1991, p. 74-78). Nas palavras do autor:

> No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 1991, p. 81).

Contudo, apesar desses importantes construtos, reconhecemos os limites do marxismo para a interpretação de uma sociedade, como a latino-americana/ brasileira/ amazônica, marcada por um capitalismo que lhe é peculiar – dependente (Fernandes, 2020), colonial/moderno/eurocentrado (Quijano, 2005), efetivador de uma profunda desigualdade e exclusão étnica/social/racial e de gênero (Gonzales, 2018). Esses autores/as traçam uma revisão crítica do marxismo e do método inaugurado a partir de Marx a partir de outras perspectivas, revisitando-o e ressignificando-o sob lentes atuais e locais.

Como destaca Florestan “as classes sociais não são diferentes na América Latina. O que é diferente é o modo pelo qual o capitalismo se objetiva e irradia historicamente como força social”, operando “as situações dominantes em que umas classes sociais são mais classes que as outras” (Fernandes, 2015, 47). Essas sociedades, atravessadas pelo violento processo de colonização, têm suas formações sociais imbricadas nos atos de exclusão e negação do outro, bem como, construção de estruturas coloniais, racistas, patriarcais (Dussel, 2005, Quijano, 2005, Gonzalez, 2018).

Diante desse entendimento, buscamos, neste estudo, a aproximação com os estudos decoloniais, que permitem aprofundar a compreensão dessas especificidades, atravessadas pela colonialidade em suas diversas faces. A adoção do enfoque decolonial é fundamental para captar uma compreensão coerente com a materialidade e historicidade do fenômeno de estudo, que se constrói numa especificidade local, apesar de suas articulações com uma macro estrutura.

Para tanto, é preciso esclarecer o que é, e o que implica, tomar a epistemologia decolonial como enfoque de estudo. Sendo assim, consideramos pertinente, antes de mais nada, pontuar como se origina esse campo de conhecimento, hoje tomado como “decolonialidade”. Segundo Santos e Corrêa (2022, p. 1054):

> A Rede ou Programa Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – M/C/D, como é mais recentemente denominada e conhecida, encontra suas raízes nos anos 1970, com a emergência dos estudos pós-coloniais, em especial, a corrente indiana, que criou um importante e forte coletivo interdisciplinar, chamado Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos.

É importante esclarecer, conforme atenta Miglievich-Ribeiro (2014, p. 6-7), o

deslocamento em torno do significado linguístico do "'pós' como 'depois' ou como 'fim' para o gesto de 'ir além'", que os termos "pós-colonial" e "pós-colonialismo" operam, o que implica "pensar criticamente a colônia na sua interface com a metrópole e os neocolonialismos a fim de abrir novos modos de entendimento quer 'da' condição periférica quer 'a partir da' condição periférica".

Essa intencionalidade – de crítica e superação ao colonialismo – se sustenta no entendimento de que:

> [...] o pós-colonial não significa que o colonialismo ficou no passado, mas que ele é uma marca presente nessas sociedades coloniais e periféricas do Sul Global, com atenção para a centralidade do debate epistemológico (relacionado ao político), posto que existe uma profunda relação desigual no que toca à representação da produção do conhecimento no mundo (Santos, Corrêa, 2022, p. 1055).

Isso significa compreender o sentido do "pós-colonialismo" como epistemologia, para além do "pós como depois", do colonialismo, haja visto que ele não se encerra com as independências das colônias (Ballestrin, 2013). Luciana Ballestrin (2013, p. 90-92) esclarece, ainda, que o debate "pós-colonial" tem seu início "antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo como corrente ou escola de pensamento". Nomes como Albert Memmi (1920-2020), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961) e Edward Said (1935-2003) são reconhecidos como os precursores desse debate, anterior à essa identificação "pós-colonial", contribuindo, segundo Ballestrin (2013, p. 90-92), para "uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais".

Na construção do conhecimento, articulada às lutas pela independência e libertação indiana e africana, e na busca pela superação da racionalidade moderna, eurocêntrica, tomada pelo Norte Global como universal, emerge, em 1970, no sul asiático, o Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha. Em 1990, sob a influência desse Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, se constituiu o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, com intelectuais do porte de Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo. Esse grupo, questionado por seus próprios integrantes, argumentara a continuidade da reprodução dos padrões eurocêntricos pelos estudos pós-coloniais e subalternos, que ocultavam a trajetória da América Latina no debate (Ballestrin, 2013). Logo, era preciso uma ruptura com esses marcos epistemológicos ocidentais, para que a história da América Latina pudesse ser reescrita por ela mesma (Grosfoguel, 2008).

Como anuncia Ballestrin (2013, p. 96):

> Devido às divergências teóricas, o grupo latino foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade. Grosfoguel (2008), ao narrar seu descontentamento com o projeto do grupo, atribuiu duas razões para sua dissolução. Ambas referem-se à incapacidade do grupo em romper com a episteme – ao seu ver, ainda centrada no Norte – dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos.

É a partir dessa percepção que, em 2000, ocorre o conhecido "giro decolonial" e a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), sendo estruturado, gradativamente, a partir de diversos encontros e congressos entre intelectuais, como: Edgardo Lander, Castro-Gómez, Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramon Grosfóguel, Enrique Dussel, Immanuell Wallerstein (Ballestrin, 2013). Diante da constituição desse grupo, a decolonialidade passa a ser reconhecida como crítica à racionalidade ocidental eurocêntrica; ao sistema mundo moderno/colonial/capitalista e; à busca de superação da colonialidade (embora seus pressupostos já estejam em outros autores, anteriores à essa denominação). Muitos dos integrantes do Grupo M/C, como lembra Ballestrin (2013, p. 99), já haviam construído suas "linhas de pensamento próprias", a exemplo de "Dussel e a filosofia da libertação; Quijano e a Teoria da Dependência; Wallenstein e a Teoria do Sistema-Mundo", filosofias que passam a configurar uma identidade do grupo marcada pela heterogeneidade nas formas de pensar de seus integrantes. Com isso, não é possível compreender o grupo de forma homogênea, pois há diferenças, sobretudo, quanto à sua relação com a perspectiva marxista (Lowy, 2016).

Como observa Sérgio Costa (2006, p. 118):

> [...] os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade.

Assim, um dos conceitos fundamentais, ponto de encontro nas teorias desse grupo, é o de "colonialidade do poder", desenvolvido por Aníbal Quijano (2005, p. 107), ao afirmar que o padrão de poder mundial – o "capitalismo colonial/moderno e eurocentrado" –, teve início a partir da América, e tem como eixo fundamental:

> A classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 107).

A classificação étnica/racial, portanto, que estabelece a superioridade da raça branca, entendida como “pedra angular” da colonialidade, é originada a partir da América, e esta, por sua vez, elemento característico do capitalismo, funda a ideia de “Modernidade”, e seu projeto universalizante de dominação, exploração e negação do outro (Quijano, 2005; Dussel, 1993). Nesse sentido, Dussel argumenta que a modernidade “é um mito”, pois oculta a sua outra face, a colonialidade (Dussel, 1993).

A partir dessa percepção, o conceito de colonialidade foi compreendido enquanto articulado a várias dimensões, estendido – além da dimensão do poder – para outros âmbitos, como o ontológico (colonialidade do ser) e o epistêmico (colonialidade do saber), o que sugere, conforme Mignolo (2010, p. 12), “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”: controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento.

Na visão de Quijano (2005, p.121), a Europa, com a constituição do capitalismo mundial e do colonialismo europeu, se apresentou ao mundo como universal. Diante dela, “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental”. Nesse sentido, a contribuição desse grupo nos leva a questionar o eurocentrismo – essa “perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais” (Quijano, 2005, p. 115); uma perspectiva eurocêntrica de saber, que constrói e reproduz os binarismos ser/não-ser, civilizado/atrasado, central/periférico.

Dado esse paradigma colonial, em termos freirianos e no âmbito educacional, ocorre uma “invasão cultural” que efetiva a exclusão social, negando as práticas, saberes e culturas locais, pela imposição da cultura dominante (Freire, 1987; Oliveira, 2020), ou seja, um “encobrimento do outro”, onde o conquistador impõe sua subjetividade (Dussel, 1993).

Em razão disso, autores como Dussel (1977) propõem a construção de uma filosofia própria da América Latina, não no sentido universal ou totalizante, mas para reconhecer a alteridade que lhe foi negada por uma civilização, descrita como “mais desenvolvida e superior”; para evidenciar e valorizar saberes, epistemologias e alternativas ao mundo/moderno/colonial/capitalista. São pressupostos que se comprometem, portanto, com a vítima desse sistema, em termos dusselianos; com o

oprimido, em termos freirianos (Freire, 1987); com “os de baixo”, nos termos de Florestan Fernandes (Fernandes, 2020); com o negro, com a mulher (Gonzales, 2020); com os subalternos (Spivak, 2010).

Nesse sentido, a decolonialidade busca romper com concepções dominantes e universalistas, que invisibilizam sujeitos e saberes, assumindo, assim, “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (Mota Neto, 2016, p. 44).

Conforme Mota Neto (2016, p. 44):

> [...] é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial.

Discutir o Brasil, sob essa perspectiva, implica compreender sua formação sociocultural como “plurirracial e pluricultural” – contudo, incrustada com o racismo, a divisão racial e sexista do trabalho, e a imposição de uma educação eurocêntrica (Gonzales, 2018). Ao considerar a Amazônia e sua ampla sociodiversidade e heterogeneidade (Corrêa, Hage, 2011), reconhecemos que a concepção de mundo moderno/colonial invisibilizou e deslegitimou formas outras de ser e saber e, que a concepção de “modernidade” aparece travestida de “desenvolvimento” na região (Loureiro, 2001). Quando pensamos mais a fundo, nas margens amazônicas rurais, entendemos que, em nome da “modernidade” desse sistema mundo colonial, se desenvolvem os complexos processos de exploração/invasão, que condicionam a região e os seus povos em “lugares de negócios” (Castro, 2017).

Dadas essas singularidades, assumimos a decolonialidade enquanto posição política, epistêmica e prática pedagógica, no sentido de pensar uma leitura outra de construção de sociabilidades e educação, a partir de nossos próprios povos das margens amazônicas rurais. De acordo com Corrêa (2021, p. 128-129), pensar a partir das margens brasileiras/amazônicas “implica tanto um recorte epistemológico a partir da periferia intelectual e dos povos, classes e grupos sociais subalternos, bem como político-social a partir da luta e resistência desses diversos sujeitos coletivos”. Esse recorte se situa no problema de pesquisa desta investigação, contudo, ainda que abrace a realidade concreta de territorialidade amazônica – que, por si só, já é diversa e conflitiva –, se vincula profundamente com uma totalidade social.

Posto isso, o conceito de colonialidade e suas dimensões articuladas ao capitalismo (considerando a perspectiva marxista), passa a ser fundamental para

pensar o fenômeno de estudo: “O Projeto de Vida do Novo Ensino Médio”. Nesse entendimento, a partir do materialismo histórico-dialético, e do enfoque decolonial, buscamos ler e compreender as contradições e as especificidades, postas na realidade e nas relações sociais e de poder, reconhecendo vozes silenciadas na definição de políticas curriculares, orientadoras de um projeto de formação humana, que buscam validar um ideário de ser humano, de vida e de Nação. Dessa forma, o marxismo, bem como a decolonialidade, são construtos epistemológicos de tensão com o capitalismo, de valorização e visibilização das formas e movimentos de resistências, frente às políticas hegemônicas e, portanto, anunciadoras de perspectivas outras, que coadunam em outras concepções sociais e educacionais.

Diante disso, dialogamos com autores que se inscrevem no campo de um marxismo latino-americano, que, reconhecem as contribuições, mas, também, os limites do marxismo para a interpretação de suas realidades específicas. Ademais, também utilizamos teóricos que se ancoram em pressupostos e denúncias que, hoje, podem ser lidos sob essa chave interpretativa decolonial, ainda que, assim como os precursores dos estudos pós-coloniais, suas construções tenham se dado anteriores ou, fora dessa identificação do Grupo Modernidade/Colonialidade, como José Carlos Mariátegui, Lélia Gonzales, Paulo Freire e Florestan Fernandes.

Cabe deixar claro que, não apenas, o Grupo Modernidade/Colonialidade, se encaixa na categoria heterogênea, como, também se encaixam, os próprios marxistas. Dentre os autores decoloniais, há aqueles que constroem sua linha de pensamento numa negação do marxismo, como Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel e Castro Gomes; mas há, também, aqueles que, sob outro prisma, embora reconheçam suas contribuições, não se limitam a elas, ultrapassando essas barreiras conceituais de forma crítica e propositiva, a exemplo de Aníbal Quijano.

Do mesmo modo, dentre os marxistas, há autores que ficam presos a seu arsenal teórico. Porém, há outros que, partindo de instrumentos categoriais dessa corrente, o reconstroem por meio das particularidades históricas, sociais e políticas de seus próprios continentes. Mariátegui é um grande exemplo desse último tipo de teóricos marxistas, que, segundo Denni Rubbo (2020, p. 133), representa “expressão pioneira de um marxismo autenticamente latino-americano”, cuja teoria “produziu um relato crítico do sistema capitalista periférico, debatendo tanto seu lado moderno quanto seu lado colonial, destrutivo e violento”. Na obra *Sete Ensaios da Realidade Peruana*, de Mariátegui (2008), o entrelaçar das lutas indígenas, camponesas, pela

terra e educação, evidencia que críticas e denúncias postas pelo Grupo M/C já eram postuladas, anteriormente, por autores marxistas latino-americanos.

Fernandes (2020), Gonzales (2018) e Mariátegui (2008) se inserem nesse campo, ao formularem teorias a partir da concretude dos problemas sociais locais, de suas posições geográficas, históricas e sociais, que ajudam a esclarecer as particularidades mais diversas de sociedades latino-americanas, denunciando a ordem social capitalista e a imposição de um padrão societário, que apaga, silencia e explora sujeitos. Desta forma, contribuem para um pensar crítico com, e a partir de, povos subalternizados pela modernidade eurocêntrica: o negro, a mulher negra, o indígena, o/a trabalhador/a.

Situados nesse entendimento, Corrêa, Damasceno e Souza (2024, p. 515), apontam as contribuições de autores como Florestan Fernandes e J. Carlos Mariátegui, como:

> [...] caminhos que nos permitem pensar e compreender a sociedade a partir de realidades Outras. Em nosso entender, esses autores, às suas épocas e sociedades, abordam aspectos investigativos e interpretativos do que hoje a "decolonialidade" busca denunciar e apontar, dada toda a crítica estabelecida por eles à lógica do sistema-mundo capitalista e ao anúncio da necessidade de se contrapor a esta ideologia que nega, invisibiliza e oprime classes sociais na América latina.

Argumentam, ainda, que:

> [...] combinações de categorias do pensamento marxista, articulado com as realidades locais e com o pensamento decolonial são possíveis e necessárias para pesquisas comprometidas com realidades Outras, como a Amazônida, que também se insere no sistema capitalista mundial. Pensamos [...] no diálogo entre essas perspectivas teóricas considerando a interseção entre raça e classe, uma vez que, os povos amazônidas, historicamente também vêm sendo subjugados por essa ordem social e pela constituição da sociedade de classes, apesar de todas as formas de resistência de suas coletividades (Corrêa, Damasceno, Souza, 2024, p. 515).

Aníbal Quijano é, também, um autor com importantes contribuições nesse debate. Para Corrêa e Santos:

> A importante contribuição de Quijano à renovação crítica das ciências humanas e sociais na América Latina, bem como a de todo o Grupo Modernidade/Colonialidade, reconhece e revitaliza teorias sociais anteriores, forjadas na própria região – Teoria Cepalina, Teoria da Dependência, Teologia da Libertação, Sociologia da Libertação e Ética da Libertação (Santos, Corrêa, 2022, p. 1057).

Paulo Freire, na sua defesa por uma educação libertadora, que denunciava as relações de opressão e dominação incrustadas na sociedade brasileira, também tece suas contribuições no alargamento desse debate, mediante suas críticas ao eurocentrismo, ao colonialismo, às formas históricas de desenvolvimento social e

educacional, marcadamente desiguais, e aos novos delineamentos de opressões emergidos da “modernidade-colonialidade” brasileira, para além da questão “de classes” (Corrêa, 2022). Portanto, Freire pode ser lido, também, sob essa chave decolonial – o que não implica secundarizar ou negar o seu encontro com o marxismo, dado a partir da sua relação com as classes oprimidas, como ele mesmo atesta (Leite, 1979). Suas críticas denunciavam o violento processo colonial:

> O Primeiro Mundo sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século [XX], na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós (Freire, 2022, p. 16).

Essas teorias, construídas sob o prisma decolonial, não se encerram na denúncia, mas tecem as possíveis viabilidades de transformação/superação, frente à essa universalidade, a partir das condições históricas desse continente e possibilidades de construção de outro projeto de sociedade (Santos, Corrêa, 2022). Em tempo de profundas e múltiplas crises (Corrêa, 2022), de reestruturação do capital (Krein, 2013), sobretudo, em sua forma neoliberal e neoconservadora (Caldart, 2023), entendemos que se apresentam novas formas de colonialidade, e que, portanto:

> [...] precisa ser estudada e revista como forma de ser vencida sob os moldes neoliberais, como intenta realizar o movimento giro decolonial e os intelectuais que perfazem o grupo. Porém, em nossa hipótese, é preciso fazê-lo sem desconsiderar a centralidade da luta de classes, realizada na política e pensando o capitalismo e seu desenvolvimento desigual e combinado de forma estratégica, como uma forma de combater também o eurocentrismo e o colonialismo no campo científico (Aguiar, 2018, p. 10).

Corrêa (2022, p. 1336) corrobora com esse entendimento e destaca que:

> A contribuição crítica marxista sobre o neoliberalismo é muito importante e atual para interpretar os impactos danosos desse modelo hegemônico nessas políticas públicas, todavia, sua análise não pode ficar presa na sua relação estrutural do capital, de classes — economia política —, mas articular a outras dimensões e dinâmicas de dominação e opressão (gênero/sexual, étnico-racial, ambiental, territorial), de processos de subjetivação, considerando a especificidade de cada realidade, sociedade, seu tipo de capitalismo dependente e periférico, como o brasileiro, que não está dissociado de sua relação com o colonialismo e patriarcado, evidenciando sua dupla face indissociável e dialética moderno-colonial. [...] Por isso, construir uma sociedade democrática implica não só o enfretamento e superação do sistema capitalista, mas, também, do colonialismo e do patriarcado, sistemas de dominação e opressão que operam articuladamente na realidade latino-americana/brasileira, o que conforma sua particularidade e precisa ser tratada analiticamente em sua interpretação crítica.

Com efeito, ancorados nesses autores e pontos de vistas, assumimos que a perspectiva marxista ainda é atual, para interpretações, críticas e denúncias acerca

do capitalismo e suas expressões, das contradições que ele gera e reproduz na sociedade de classes, em particular, de suas imposições em projetos de ensino. Contudo, possui limites para a compreensão de sociedades marcadas por formas articuladas de dominação e opressão, como o colonialismo, o racismo, o patriarcado, o eurocentrismo, o imperialismo e a violência colonial.

Portanto, ao discutir a Educação dos povos do campo, na Amazônia, consideramos esses outros marcadores, que se conectam nas formações sociais subjugadas, à colonialidades como a brasileira/amazônica, e neste sentido, o debate decolonial tem importantes e atuais contribuições ao debate. Por todo o exposto, ao invés de entrar em um essencialismo epistemológico e nos rígidos determinismos que fecham as teorias em seus casulos, optamos por uma abordagem teórico-metodológica que nos permita pensar a interseccionalidade das problemáticas de raça, classe, gênero, capitalismo, Modernidade. E que, além disso, nos permita dialogar com os conhecimentos ancestrais, demarcando a relação com a natureza e não eurocêntrica, por isso, o enfoque decolonial, que nos ajuda a avançar numa perspectiva de educação dos povos do campo, das águas e das florestas nas Amazônias.

2.2 O caminhar metodológico e o lugar da pesquisa

Conforme Minayo (2016, p. 15) a metodologia de uma pesquisa “é muito mais do que técnicas”. Isto porque, “ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Diante disso, a abordagem deste estudo, que se relaciona ao método e teorias que balizam os passos desta pesquisa, é do tipo qualitativa.

Segundo Chizzotti (2008, p. 58) na pesquisa qualitativa “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa”. Nela, o pesquisador, parte integrante da construção do conhecimento, interpreta e atribui significados aos fenômenos. A pesquisa qualitativa, fundamentada no método dialético, tem como objetivo revelar os significados das ações e das relações ocultos nas estruturas sociais. Nela, as pessoas são reconhecidas como produtoras de conhecimentos e de práticas de intervenção na realidade; tanto o silêncio quanto a fala são importantes e dizem algo; e, todos os pontos de vista são pertinentes (Chizzotti, 2008). Nesses termos, é uma perspectiva que “trabalha com o

universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2016, p. 21).

Essa abordagem se desenvolve a partir de um ciclo que envolve: 1. "a fase exploratória" onde se define o problema de pesquisa e a construção teórica-epistemológica; 2. "o trabalho de campo" que permite a aproximação com a realidade educacional do campo em que situa a questão problema desta pesquisa e os sujeitos que a compõem; e 3. "a análise e tratamento do material empírico e documental", momento em que realizamos o "tratamento e análise do material" para interpretar o campo empírico em articulação com a teoria que nos subsidiam (Minayo, 2016).

Compõem os procedimentos desta investigação:

a) Pesquisa bibliográfica: Após definido o problema de investigação, uma das primeiras etapas da pesquisa foi o procedimento de revisão da literatura, a partir das pesquisas já produzidas, utilizando os bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e os repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) e o repositório do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA). A escolha desses programas se deu no intuito de nos aproximar de pesquisas mais voltadas à realidade amazônica, haja visto que são Programas que vêm atuando numa significativa produção intelectual, com e a partir, das Amazônias e seus povos.

b) Análise documental, considerada importante meio de evidências na pesquisa qualitativa "seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos". Além disso, sendo produzidos em um dado contexto, os documentos fornecem informações desse contexto (Ludke; André, 1986, p.38-39). O *corpus* documental deste estudo é formado pelos seguintes documentos: 1- Em âmbito nacional: a) Medida Provisória 746/2016 que traz a proposta de alteração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, bem como sua exposição de motivos; b) A Lei nº 13.415/2017; c) A Base Nacional Comum Curricular - etapa Ensino Médio; d) A portaria Nº 1.432 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos; e) Resolução Nº 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; A Lei Nº 14.945/2024 que revoga, parcialmente a Lei Nº 13.415/2017. 2- Em âmbito estadual: a) Documento Curricular do Estado do Pará –

Etapa Ensino Médio; b) Orientações Pedagógicas 2024 - etapa Ensino Médio; c) Caderno Orientador de Projeto de Vida; d) Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Pará.

c) Pesquisa de Campo: a realização da fase de trabalho de campo contou com o uso da técnica de entrevistas semiestruturadas. Segundo Minayo (2016, p.78) a entrevista “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico” e organizada, nesta pesquisa, sob a forma “semiestruturada”, permite ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Essa técnica repensar o instrumental de pesquisa construído para a entrevista, de acordo com as questões percebidas na análise da fala do entrevistado, compreendendo esse instrumento, aberto e flexível à dinâmica do campo empírico.

Após a realização das entrevistas e seleção do corpus documental chegamos na fase de “tratamento do material empírico e documental”, momento em que, realizamos a análise documental e do campo empírico. A técnica utilizada nessa fase, para a sistematização da análise dos dados, é a técnica da triangulação de dados que tem por objetivo:

> abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Trivinos, 1987, p. 138).

A análise de dados por meio da triangulação de dados busca “uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos”. Para tanto, nessa perspectiva de articulação, três elementos são fundamentais para o desenvolvimento da análise: 1- os dados empíricos; que neste estudo foram captados por meio das narrativas das entrevistas e das fontes documentais; 2- diálogo com os autores que sustentam a linha teórica do estudo - em nosso caso o referencial teórico-epistemológico marxista, decolonial como sustentado anteriormente, bem como com o referencial teórico voltado para as temáticas do Ensino Médio e da Educação do Campo como um direito; 3- análise da conjuntura (Marcondes, Brisola, 2014, p. 203).

De acordo com Minayo (2010), a triangulação de dados é uma técnica de análise que busca incorporar diversas perspectivas ao longo da pesquisa, permitindo assim a contemplação de múltiplas interpretações de um único fenômeno, utilizando-

se de diversos pontos de vista e diferentes técnicas de coleta de dados, que, por sua vez, vão se entrelaçar, criticamente, na análise do pesquisador.

Para Sá e Henrique (2010, p. 658) neste entrelaçar, onde as ideias se interconectam, típico da dialética, a metodologia da triangulação compreende ser necessário:

> [...] distinguir e compreender a sociedade desenvolvida historicamente. Assim, o papel da pesquisa deve ser o de analisar intimamente a matéria, a fim de inseri-la em um contexto de movimento concreto, dando-lhe vida. Em um movimento constante de criação e interpretação de informações, "tecendo" a partir de vários olhares, um resultado científico que reflita com a maior exatidão possível o que a realidade apresenta com todas as suas contradições, ultrapassando a aparência em busca da essência das explicações para se alcançar a mudança necessária.

Para tanto, envolve dois momentos: 1- a organização das informações obtidas pelas técnicas de coleta de dados; 2- a análise em si que traça a reflexão em torno de três elementos: a maneira como os indivíduos entendem uma realidade específica; os processos que influenciam as relações dentro dessa estrutura;e as estruturas que influenciam a convivência social. Contudo, essa busca e análise de informações, não se dão isoladamente, mas se retroalimentam constantemente (Minayo, 2010).

2.2.1 Lugares e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa toma o território[14] da Amazônia. Importante dizer, que, partimos da compreensão de Gonçalves (2022), ao observar a Amazônia, distante de ser uniforme, imbricada pela diversidade e complexidade de seus territórios. Como bem observa:

> Há a Amazônia da várzea e da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a da Serra dos Carajás, no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas. [...] Há a Amazônia da natureza dessacralizada, pobre de espíritos. Ali o PIB é maior. A força do rio não está mais no fluxo livre. Ele foi barrado [...] Há uma Amazônia que convive, que dialoga, onde o caboclo e índio se enriquecem mutuamente [...] há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. Nessa há uma Amazônia do pasto, geralmente do latifúndio, mas também outra, a o camponês que planta. Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que 'r-existe' (Gonçalves, 2022, p. 9-10).

A partir dessa percepção de "várias amazônias na Amazônia" (Gonçalves,

[14] No sentido de espaço geográfico, mas também de espaço constituído por construções humanas e não humanas onde os/as sujeitos/as constroem pertencimentos.

2022, p. 10), não estamos falando sobre toda a Amazônia. Mas, tomamos, dentro dessa diversidade e das complexas e conflitivas relações entre elas, uma especificidade. Essa especificidade, tem como referência - neste estudo -, o estado do Pará, lócus de pesquisa. É, a partir desse Estado, em seu espaço rural, enquanto parte de uma diversidade maior e, que, por si só, já abriga uma série de diversidades (povos do campo, das águas e das florestas) e complexidades -, que buscamos discutir o Novo Ensino Médio e, em particular, o Projeto de Vida, sob o prisma dos sujeitos e contextos da Educação do/no Campo da Amazônia.

É, compreendendo essa pluralidade que, apresentamos o lócus desta pesquisa: o Estado do Pará, em particular, o Novo Ensino Médio, nos territórios rurais do Estado. Ancorados, também nos pressupostos das técnicas e métodos de pesquisa especificados, o campo empírico desta investigação traz uma pluralidade de sujeitos e contextos. Essa pluralidade é entendida como essencial para captarmos e compreendermos o movimento do real considerando suas particularidades e sua relação com um todo social.

Com base nesses princípios, o universo da pesquisa está constituído por uma diversidade de vozes que estão compondo o desenvolvimento do Ensino Médio no Estado, sobretudo nas comunidades rurais: atores individuais (professores/as, estudantes) atores institucionais (Secretaria Estadual de Educação) e atores coletivos (Movimentos sociais e sindical). As posições que são apresentadas por esses interlocutores, não implicam em concordância, por parte da pesquisadora, mas sim no entendimento de que, as posições diversas que se apresentam, evidenciam nuances importantes para a compreensão do fenômeno de estudo, em movimento, e as contradições postas nas diferentes realidades, bem como entre as falas institucionais e não institucionais, e entre aquilo que é instituído e o instituinte, entre o prescrito e o prático, o que está posto e o que se está demandando.

Para compor esse universo plural e o campo empírico dessa, buscamos por escolas localizadas pesquisa no território paraense que atendessem aos seguintes critérios:

a) Estivesse localizada no meio rural e apresentasse demanda por uma organização de ensino articulada à esse meio;

b) Ofertasse o Ensino Médio e estivesse implementando o “Novo” Ensino Médio desde 2022, ano que inicia o calendário de implementação dessa política no Estado;

c) Que ofertasse o componente Projeto de Vida desde o início dessa implementação.

Iniciamos a busca por meio do Portal da SEDUC, especificamente, na aba correspondente à consulta de Escolas. Inicialmente, selecionamos previamente as escolas, localizadas em territórios rurais que ofertavam o “Novo” Ensino Médio desde 2022. Em seguida, conforme os critérios definidos acima, os resultados dessa busca passaram por um refinamento. E, como resultado, selecionamos as seguintes escolas para compor o **campo empírico** da investigação:

a) E.E.E.F.M. do Campo Profa. Benedita Lima Araújo, localizada na comunidade Murutinga, rodovia PA 151, Km 55, zona rural de Abaetetuba;

b) E.M.E.I.F. Roberto Remigi, situada no Assentamento João Batista II, no Ramal Bacuri, zona rural de Castanhal, cuja oferta do Ensino Médio se dá anexa à Escola 28 de Janeiro, localizada na zona urbana do referido Município.

É importante acrescentar que a Escola Roberto Remigi, não apareceu na busca realizada no portal da Secretaria, uma vez que, a oferta do ensino médio nessa escola, como iremos detalhar mais adiante, é anexo à uma escola urbana. Chegamos até essa escola através da conversa realizada com a direção da Escola Estadual José Henrique, localizada nas proximidades do Assentamento João Batista. Essa escola - José Henrique - foi uma das selecionadas previamente na busca inicial. Contudo, sua realidade educacional na oferta do Ensino Médio, se assemelhava à Escola Benedita Lima. Priorizando realidades que nos apontassem novos elementos dentro da temática em estudo e, a partir da tomada de conhecimento das condições de oferta do Ensino Médio na Escola Roberto Remigi, a selecionamos para a pesquisa por entendermos que, a própria lógica como o Ensino Médio é ofertado nessa comunidade, nos mostrava uma possível situação de invisibilidade com suas especificidades.

Após delimitar os lugares para a pesquisa de campo, selecionamos os **atores individuais** que compõem essa escrita:

a) Professores/as das duas escolas;

b) Coordenador pedagógico e gestor da Escola Benedita Lima e Roberto Remigi;

c) Estudantes;

d) Liderança comunitária.

A seleção dos interlocutores se deu considerando o recorte territorial, de gênero, estabelecendo critérios, no caso dos docentes, preferencialmente, os que

trabalhavam ou já haviam trabalhado com o componente Projeto de Vida, os que tivessem um vínculo com o campo e/ou a comunidade, além da participação voluntária e a atuação no Ensino Médio em comunidades rurais do Estado. Já, no caso dos estudantes, optamos pelos/as alunos/as do 3º ano, por entender que eles já havia experienciando a disciplina Projeto de Vida no 2º ano, podendo assim, enunciar com maior aprofundamento, os elementos que perpassam esse componente.

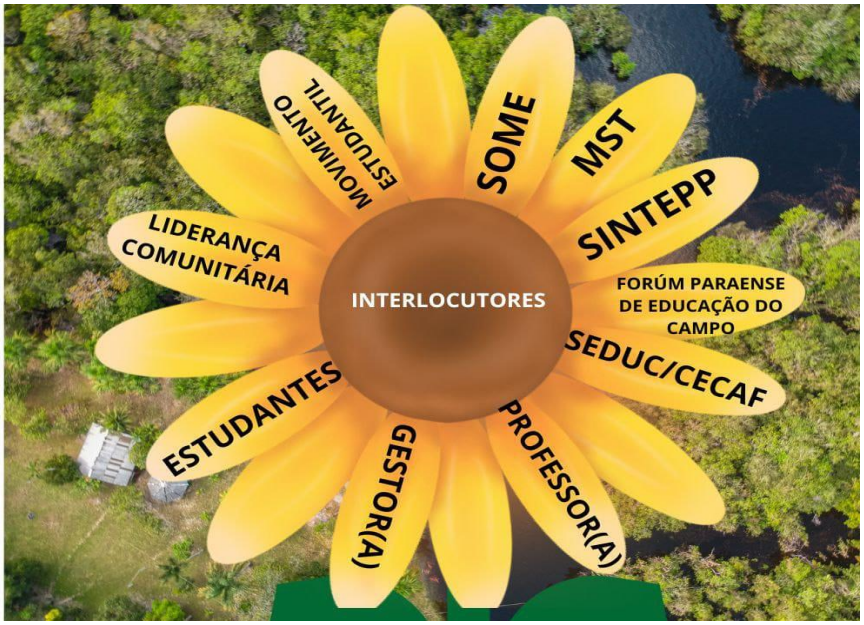
Para além desses sujeitos e contextos, compõem o quadro plural de vozes dessa pesquisa os seguintes **atores institucionais e os sujeitos coletivos**:

- Atores Institucionais: Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA).
- Sujeitos Coletivos: Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas; Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME); Coordenação de Educação do Campo e Ribeirinha do Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Por sujeito coletivo, compreendemos os movimentos que, ao apresentarem suas diferentes demandas, “se transformam em sujeitos coletivos, expressão de movimentos sociais populares [...] grupos de reflexões, de ações reivindicativas, de escolarização, de ajuda mútua, novas práticas políticas” (Souza, 1995, p. 79).

A seguir (figura 1) mostramos o conjunto de sujeitos que, pisando e atuando em contexto educacionais do campo nesta terra amazônica, compõem as vozes desta escrita. Apresentados reunidos em torno do girassol, símbolo da Educação do Campo, queremos destacar a circularidade que toma a forma do girassol e que se faz presente no modo como essas diversas falas são movidas nesse texto: organizadas na perspectiva dialógica freireana, em que, os diferentes discursos são respeitados e sua compreensão nos demanda olhar crítico, no ato tanto de dizer, quanto de ler a palavra (Freire, 2022).

Nesse sentido, a figura do girassol é utilizada para demarcar a orientação de compreensão e articulação dessas falas movidas sob o terreno da Educação do Campo, seu projeto político e sua intencionalidade de educação e sociedade, estas que, por sua vez, se regem sob o sol que circula a vida dos povos do campo.

Figura 1 - Rede de Interlocutores



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ressaltamos que foram tomados os cuidados éticos (Oliveira, Teixeira, 2010), apresentando aos interlocutores/as o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual, aceitaram participar da pesquisa e autorizaram suas falas para fins científicos neste estudo. Nesse estudo, as falas dos/as interlocutores/as são consideradas como parte do construto teórico. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base no instrumental de pesquisa anexo, gravadas e, na fase posterior, transcritas e analisadas.

2.2.2 Vozes que compõem essa escrita: com a palavra, os interlocutores

Ilma Ribeiro – Professora e Coordenadora de área: Licenciada em Letras, atua na Escola do Campo Profa. Benedita Lima, na vila Murutinga em Abaetetuba/PA - 3ª URE [15]- Região Tocantins[16]. Trabalha na rede estadual desde 1996 e na escola BELA desde a sua inauguração.

[15] A 3ª Unidade Regional de Ensino é composta por escolas nos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé Mirim, Moju e Tailândia (Pará, 2022).

[16] "A Região de Integração Baixo Tocantis é composta por 11 Municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Mojú, Oeiras e Tailândia. Abrange uma área de 35,965 Km². No segmento produtivo há a produção de alumina, alumínio e óleo de dendê. Além do destaque para o açaí, pimenta do reino, mandioca e coco. (Pará, 2022, p.16).

“Eu sou daqui da comunidade, eu nasci aqui, eu estudei no anexo quando funcionava no Barracão. [...] eu estou aqui desde a fundação. Desde 2012 trabalho com língua portuguesa no Ensino Médio [...] a educação, ela é pra longo tempo, longo prazo, e eu sempre falo assim, a gente tá caminhando, e com a esperança de melhora. A BELA pra mim é um exemplo, sabe, de resistência mesmo. Temos muitos problemas, só que eu sou muito otimista. Pra mim a escola, ela é um jardim florido, sabe… que dá aquela erva daninha sabe… a gente vai lá, tem que arrancar e plantar a flor que a gente quer” (Ilma Ribeiro - Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

João Thomaz – Professor de História e Projeto de Vida: Licenciado e mestre em História, atua na Escola do Campo. Profa. Benedita Lima, na vila Murutinga em Abaetetuba/PA - 3ª URE - Região Tocantins.

“Moro aqui na comunidade do Murutinga, só que eu sou nativo de São Paulo, interior de São Paulo, sou professor de história na escola aqui desde a inauguração dela, em 2013, trabalhando com Ensino Médio, fundamental e o EJA” (João Thomaz - Professor de Projeto de Vida na Escola BELA).

Valdir Lima Rodrigues - Professor de matemática e Projeto de Vida: Licenciado e mestre em matemática, atua na Escola do Campo Profa. Benedita Lima, na vila Murutinga em Abaetetuba/PA - 3ª URE - Região Tocantins. Leciona matemática e trabalhou com Projeto de Vida em 2023.

“Eu sou professor de matemática aqui na escola já vão completar 10 anos, trabalho com as turmas de oitavo, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, recentemente terminei o mestrado profissional em matemática” (Valdir Rodrigues – Professora na Escola BELA, 2024).

Anderson Cunha Ferreira – Estudante: Mora na vila Pontilhão, é estudante do 3º ano do Ensino Médio, na Escola do Campo Profa. Benedita Lima, na vila Murutinga em Abaetetuba - 3ª URE - Região Tocantins.

“Eu venho de uma família de classe baixa, meus pais trabalham desde sempre na roça, no roçado, açaizal, farinheireinhos. Meus avós, por parte paterna e materna trabalham, na verdade, até hoje, fazendo farinha, mesmo com a aposentadoria. E meus pais trabalhavam na Agropalma, na cidade de Tailândia, e agora estão na

empresa de extração de dendê, mais aqui próximos de casa. Moro na vila pontilhão desde meus seis anos de idade, atualmente estou com 16 anos. Estou nessa jornada, nessa caminhada, gosto muito de ler, de estudar, me considero uma pessoa muito curiosa" (Anderson Ferreira – Estudante na Escola BELA, 2024).

Edvan Silva - Estudante: Quilombola, estudante do 3º ano do Ensino Médio, na Escola do Campo Profa. Benedita Lima, na vila Murutinga em Abaetetuba - 3ª URE - Região Tocantins.

"Me chamo Edvan, tenho 21 anos, moro no Ramal do Piratuba, é um quilombo do Piratuba. Estudo aqui na Escola BELA, desde o 6º ano... é, estudo pela manhã, porque pela parte da tarde eu trabalho. Trabalho com serviços gerais, na minha comunidade. Minha vida é acordar cedo, ir para a roça, trabalha, arrancar a mandioca, ai nós fazemos farinha, ai nós temos que sair, sair pra vender em Abaetetuba, vender os material, as farinhas, as tapiocas que as vezes é feito. Mas também sempre trabalhei em casa de família, limpando, fazendo os trabalhos da casa, deide zinho eu sempre trabalhei, desde os oito anos na roça, fazendo os trabalhos na lavoura, porque nós vive disso, né? Da farinha? Olha, é isso por enquanto..." (Edvan Silva – Estudante Escola BELA, 2024).

Erlane Araújo – Estudante: Aluna do 3º ano do Ensino Médio, na Escola Roberto Remigi (etapa anexo da Escola 28 de Janeiro), no Assentamento João Batista II em Castanhal - 8ª URE - Região Guamá**.**

"Eu moro na agrovila do quilômetro 20, mais conhecida como vila Bom Jesus. Eu tenho 18 anos, estudo nessa escola faz 2 anos. Minha história de vida é um pouco inusitada, fui abandonada pelo meu pai e aos seis meses de vida minha mãe teve que sair para trabalhar. Fui criada pelos meus avós. [...] Hoje eu tô terminando o Ensino Médio, sou casada e tenho uma bebê [...] a gente mexe com agricultura, plantio de banana, plantio de mamão, abóbora, pimentinha de cheiro, cheiro verde" (Erlane Araújo – Estudante, 2024).

Maria Cleviane - Estudante do 3º ano do Ensino Médio, na Escola Roberto Remigi (etapa anexo da Escola 28 de Janeiro), no Assentamento João Batista II em Castanhal - 8ª URE - Região Guamá.

"Eu me chamo Maria Cleviane, moro no momento é, no Bacuri, que é a vila

mais próximo aqui né, do assentamento João Batista. A minha infância toda foi no assentamento João Batista, né? estudo na escola [Roberto Remigi] desde o pré É, eu vim morar no Bacuri recentemente, recentemente. E a maioria da minha história foi, foi aqui no assentamento, desde quando eu era pequena, foi como é que eu digo [para pra pensar]... foi que aprendi tudo o que eu sou hoje. Essa mulher é guerreira que nunca espero por ninguém" (Maria Cleviane - Estudante, 2024).

Milene Oliveira Alves – Dirigente da Juventude no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

"Sou militante do MST, sou dirigente da juventude do estado, estou agora em Marabá, vim pra cá para estudar. Sou licenciada em educação do campo, com ênfase em ciências humanas e sociais, pela política do Procampo. [...] Eu sou do movimento sem terra, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra, que tem como pauta a luta pela terra, pela Reforma Agrária justa, igualitária e popular. O nosso movimento ele não luta apenas pela terra, porque a gente entende que a terra ela precisa dá dignidade, e essa dignidade ela vem de diversas formas [...] Então a nossa luta é por muitas coisas além do pedaço de terra [...] a gente tem a escola como ferramenta não só de estudo, nós enquanto MST, a gente acha que ela dignifica as pessoas, então ela é um ponto central pra nós do movimento, porque a escola pra nós, ela parte do princípio que ela é da comunidade e para a comunidade" (Milene Alves – Dirigente da Juventude no MST, 2024).

Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo.

"Eu sou Renilton Cruz, sou professor da Universidade Federal do Pará, há mais de 25 anos e nos últimos vinte, vinte e dois anos, eu milito no movimento da educação no campo, tanto no Pará, quanto no Brasil. Então, aqui no Pará é, junto com o professor Salomão, a gente ajuda a organizar o movimento estadual. E aqui no nacional, eventualmente também a gente representa o estado do fórum nacional de educação do Campo. Então a gente tem aí algum tempo de militância e de atuação acadêmica nesse campo.

O Fórum Paraense de Educação do Campo é uma organização que junta outras organizações, né. Então a gente é um movimento de movimento, na verdade. Então o Fórum tem representação de diversos movimentos sociais, MST, a FETAGRI,

movimentos sociais significativos que estão no campo e participam conosco, assim como o SINTEPP, né, que é o Sindicato aí dos Trabalhadores de Educação Pública, né? E segmentos também do poder público, tem pessoas e secretarias municipais, as pessoas que estão lá envolvidas, participam. E a tarefa do Fórum é mobilizar a sociedade de paraense pra causa da educação do campo, pra dar visibilidade ao problema da educação do campo, né, a situação concreta em que as crianças, jovens e adultos que vivem nos diversos territórios da Amazônia paraense tem enfrentado historicamente, né, e atualmente ainda tem enfrentado, principalmente no que diz respeito a negação ou a mitigação de direitos fundamentais, dentre eles a educação. Então, o fórum é, busca fazer a denúncia no que tem ocorrido, né, mas busca sempre propositivas. Ou seja, né, na esteira aí do Paulo Freire, busca fazer o anúncio também, ou seja, dizer como é que os movimentos, as organizações, os indivíduos que estão no campo desejam que seja a educação ofertada naqueles territórios. Então a tarefa no fórum é dar voz, amplificar a voz talvez, desses sujeitos juntos aos setores do Estado, mas também a sociedade em geral. Ainda precisamos convencer também a sociedade em geral, fora os aparelhos do Estado, de que o sujeito que vive nos territórios rurais tem o mesmo direito à educação pública de qualidade, é... referenciada no território, que tem qualquer outro menino ou menina que estuda nos centros urbanos. Então, fazer esse convencimento passa pelo diálogo com o estado, mas passa é por fazer esse diálogo com a sociedade também" (Renilton Cruz – Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).

Manuelle Almeida – Professora e Liderança no Assentamento João Batista II.

"Me chamo Silvia Manuelle César Almeida. É, a minha formação básica, foi no magistério. Eu cheguei aqui no assentamento em 2002, através da minha mãe, que foi quem foi assentada, né, dentro desse processo de da luta pela Terra, através de trabalhadores rurais sem terra aquiu. É, esse assentamento data de 15/11/1998. É no cadastro, né, do Incra, há 157 famílias legalmente cadastradas. É, sou pedagoga, sou licenciada em educação do campo, também sou especialista em georreferenciamento aplicado ao desenvolvimento rural. E também estou concluindo o mestrado no desenvolvimento rural aqui pelo IFPA, com a temática de educação e agroecologia. Então, a minha vida toda, né, docente foi aqui desde uma escola de assentamento até onde nós estamos, né?. Trabalho com educação básica, sempre

nas séries iniciais onde sou concursada e coordeno a educação de jovens e adultos no turno da noite.

[...] Sempre eu falo a gente, porque eu assim, aqui dentro, né, da escola, eu sou além de professora, né. Eu sou da liderança do MST, sou da direção estadual, do coletivo de educação. Então a gente fala a gente, porque a gente sempre está dentro desse processo de construção de diálogo com essas escolas que vem, né?, com esse processo pedagógico também, na medida do possível, a gente sempre esteve nesse diálogo" (Manuelle Almeida - Professora e Liderança no Assentamento João Batista).

Flor[17] **– Professora de Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida na Escola Roberto Remigi:** Formada em Ciências Sociais e especialista em neuropsicopedagogia. Em 2023, passou a atuar no Ensino Médio na Escola Roberto Remigi (etapa anexo da Escola 28 de Janeiro), no Assentamento João Batista II em Castanhal - 8ª URE [18]- Região Guamá[19].

"Tô atuando aqui no assentamento como professora de Projeto de Vida, filosofia e sociologia nos terceiros, segundo e no primeiro ano. Minha atuação aqui é recente, então a gente ainda está construindo a nossa relação [...]. trabalhava no tempo integral e no regular em outra cidade [...], no Ensino Médio trabalho há cinco anos e com o Projeto de Vida tem dois" (Flor – Docente de Projeto de Vida na Escola Roberto Remigi, 2024).

Olivaldo Vasco Barata – Coordenador Pedagógico no Ensino Médio da Escola Roberto Remigi: Pedagogo e especialista em Formação Docente na Amazônia, atua como coordenador pedagógico no Ensino Médio, ofertado na escola Roberto Remigi (etapa anexo da escola 28 de janeiro), no Assentamento João Batista II, em Castanhal - **8ª URE** - **Região Guamá.**

"*Eu sou coordenador na rede estadual de educação, na função de especialista em educação. A minha especialização é em formação docente na Amazônia,*

[17] Utilizamos essa denominação em razão da não autorização da interlocutora em ser identificada.

[18] A 8ª Unidade Regional de Educação é composta por escolas em Castanhal, Curucá, Inhangapi, Marapinin, Santa Maria, São Domingos do Capim, São Franscisco do Pará, São Miguel do Guamá e Terra Alta.

[19] A Região de Integração "Guamá" "é composto por 18 Municípios: Castanhal, Colares, Curuçá, Igarapé Açu, Inhangapi, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Santo Antônio do Tauá, Santa Maria, Santa Izabel, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Vigia. Abrange uma área de 12.264 Km²". A pesca, dendê, pimenta do reino e mandioca destaques nas atividades da região (Pará, 2022, p. 22).

especialização que teve aqui no campus de Castanhal do IFPA, em 2010. E aí logo em seguida, a gente fez o concurso do estado e passei. Atuo também na rede municipal, estou como responsável de uma instituição que é responsável pela documentação escolar" (Olivaldo Barata – Coordenador pedagógico do Ensino Médio na Escola Roberto Remigi, 2024).

Vinícius Nascimento – **Representante da Educação do Campo e Ribeirinha no SINTEPP, Professor no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME)**

"Sou o Professor Vinícius Nascimento, sou Licenciado em Física e atuo no Sistema Modular de Ensino há mais de 16 anos. Trabalhamos aí nas comunidades ribeirinhas né, nas comunidades quilombolas, nas comunidades extrativistas, né, principalmente, no município de Cametá. Eu também estou ocupando o cargo de Coordenador na pasta da Educação do Campo e Ribeirinha do SINTEPP" (Vinícius Nascimento – SINTEPP, 2025)

Daniele Figueiredo – Professora no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME): Formada em Ciências Sociais, atua no Sistema Modular de Ensino nos Municípios de Capitão Poço (comunidades Jacamim, Arauaí, Iacaiacá, Induazinho); Garrafão do Norte (comunidades Mamorama e Bom Futuro) e Nova Esperança do Piriá (comunidades Novo Horizonte e Palestina), abrangência da 17ª URE [20]- na Região Rio capim.[21]

"Eu sou de Belém, sou professora há 12 anos, eu não pensava em ser professora, eu era pesquisadora, trabalhava com ONG, com articulação política, pesquisa [...] Aí eu fiz o concurso e passei, me nascendo professora no mercado de trabalho. E por coincidência eu escolhi um tipo de modalidade de ensino que eu não parava na cidade, em Belém. E aí eu me encontrei também na educação no campo, né. Eu acho que devido a essa necessidade que tu vê lá na área rural, e eu me identifiquei porque eu já vinha no movimento social, na luta pela garantia de direitos"

[20] A 17ª Unidade Regional de Educação é formada pelos municípios de Capitão Poço, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá.

[21] "A Região de Integração "Rio Capim" é composta por 16 Municípios: Abel Figueiredo, Aurora, Bujaru, Capitão Poço, Concordia, Dom Eliseu, Garrafão do Norte, Ipixuna, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Paragominas, Rondon, Tomé Açu e Ulianópolis. Abrange uma área de 62,514 Km²". Na produção econômica se destaca a fruticultura com laranja, coco, soja, milho, pimenta do reino, além da extração da Bauxita e Caulin em Ipixuna e Paragominas, respectivamente (Pará, 2022, p. 34).

(Daniele Figueiredo – SOME, 2024).

Auristeles Sousa Silva - Professor no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME): Licenciado em Matemática, especialista em matemática e suas tecnologias. Mestrando em Física. Atua no SOME da 5ª URE [22]na Região Baixo Amazonas[23], que atende um total de 55 comunidades nos municípios de Santarém, Belterra, e Mojuí dos Campos, distribuídas nas áreas de Rio, Planalto e Várzea santarena.

"Eu sou professor da rede estadual há 17 anos, sendo que 16 atuo no Sistema Modular de Ensino [...] cada módulo que tem, se gente se dirige para o interior, seja ele qual for, o planalto, a área de rios, é uma experiência única e eu fico muito gratificado porque eu sou fruto da educação pública [...] faço mestrado em uma universidade pública e minha pesquisa é voltada para estudar a ciência a partir do conhecimento popular dos povos tradicionais. Então, eu não teria como ter outro sentimento a expressar do que a alegria de ser gerenciador de curiosidade dentro do campo, levar a educação pública a partir da perspectiva de quem está morando no campo, e não só levar, mas trazer para a cidade, porque como eu tenho dito: eu trago muito mais do que eu acabo levando nos 50 dias que passamos em cada comunidade" (Auristeles Silva – SOME, 2024).

Ártemis Brito – Movimento Estudantil: Secretária Geral da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas no Pará.

"Eu atuo no movimento estudantil, na UBES como secretária geral e a gente tem atuado para mobilizar os estudantes para lutar pelo que é nosso por direito. Em 2023 a gente protagonizou a luta contra o Novo Ensino Médio. E desde o início desse ano a gente compôs bastante os atos de rua. A gente atua em conjunto com diversos movimentos sociais, pois a gente entende que a nossa luta não acaba na escola, é algo que vai para além da escola em si" (Ártemis Brito, 2024).

[22] A 5ª Unidade Regional de Educação é composta pelas escolas dos municípios de Mojuí dos Campos, Belterra e Santarém (Pará, 2022).

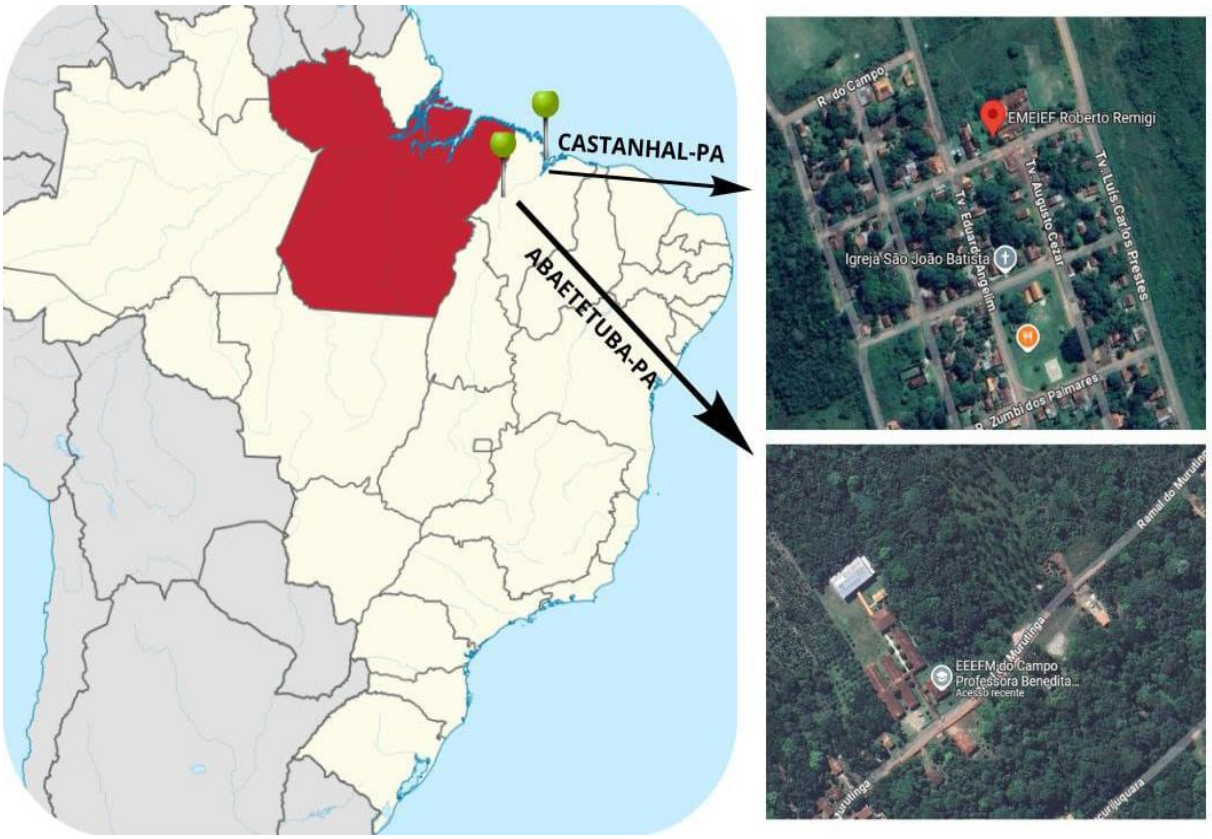
[23] "A Região de Integração "Baixo Amazonas" é composta por 13 Municípios: Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém, Terra Santa. Abrange uma área de 315,86 Km²". Nos segmentos produtivos há destaque da Mineração, pesca, Produção de Castanha do Pará, Mandioca, Milho, Arroz e a Soja (Pará, 2022, p. 19).

Joana Carmem Machado – Coordenadora da Educação do Campo, Águas e Florestas na Secretaria Estadual de Educação CECAF/SEDUC/PA.

"Eu sou professora de língua portuguesa na rede estadual de ensino e hoje eu coordeno a educação, a Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas na articulação da construção da política pública para a educação no campo com foco no fortalecimento da modalidade educação do campo [...] eu venho da construção dos movimentos sociais, eu penso a escola, eu penso a organização da escola a partir desse lugar. Porque nós, enquanto movimento, nós pensamos o currículo, nós pensamos as ideias, as epistemologias. Agora a gente precisa traduzir isso na funcionalidade" (Joana Machado – CECAF/SEDUC, 2024).

2.2.3 Os contextos empíricos da Pesquisa

Figura 2 - Contextos Empíricos da Pesquisa



Fonte: Google Eart, 2025. Construído pela Autora.

A escolha das escolas Benedita Lima e Roberto Remigi, como campo empírico, se deu, portanto, em decorrência das mesmas estarem situadas no campo,

compreendidas geográfica, cultural e socialmente como parte das Amazônias; por ofertarem o Ensino Médio regular (NEM) e apresentarem uma importante representatividade da diversidade, e complexidade que envolve a educação no meio rural amazônico, expondo diferenças que contribuem para uma melhor percepção da realidade dada a problemática em estudo, apesar dos pontos em comum.

A Escola Roberto Remigi, por exemplo, situa-se no Assentamento João Batista II e é fruto do Movimento Social. É uma escola municipal e a oferta do Ensino Médio se dá no turno da noite, anexo a escola 28 de janeiro. Todo o corpo docente, bem como as orientações pedagógicas, advem da escola mencionada. Essa é uma representatividade de uma realidade comum no interior do Estado do Pará, cuja oferta do Ensino Médio se dá anexo à escola da cidade, promovendo uma certa invisibilidade desses sujeitos, pois, no sistema escolar, estes são alunos da cidade, suas matrículas são na escola da cidade:

> *[...] no sistema, as turmas de Ensino Médio que aparecem lá da escola 28 de janeiro, são essas turmas daqui, lá na escola não formou mais turmas de Ensino Médio [...] assim…ela tá no campo, mas as turmas, ela são como… se não existissem… no sistema* (Olivaldo - Coordenador Pedagógico da Escola Roberto Remigi, 2024).

Além disso, soma-se a especificidade dessa escola, a luta do movimento social para além da terra, pelo direito à educação e suas articulações com os princípios que regem as lutas do Movimento. Como narra a liderança do assentamento e professora na Comunidade:

> *Em todos os territórios sem terra, quando se levanta uma Bandeira do Movimento, ao mesmo tempo se levanta a Bandeia da Educação, né? Por que entende a educação como um processo formativo e também uma dimensão do território fundamental, principalmente, para forma esses sujeitos que chegam, né? Dentro de uma linha mias política, a escola, ela nasce também dentro de uma experiência de pedagogia do Movimento Sem Terra, pautada numa pedagogia socialista, numa pedagogia da autonomia, né, de Paulo Freire. Então, todos esses princípios, é filosóficos, pedagógicos, eles dão base pra essa formação que a gente chama de educação itinerante no início do acampamento, né? Acampamento é quando ainda não tem a desapropriação do latifúndio, né? Quer dizer, quem vai ficar ou não? E aí durante o acampamento, a escola itinerante ela acompanhava, pra onde iam os sem Terra, né, reivindicar seus direitos, a escola ia também, levando seus professores, suas crianças. E assim foi até o ano de 2000, quando foi estabelecido o vínculo entre é, prefeitura municipal*

> *de Castanhal e assentamento João Batista* (Manuelle Almeida – Professora e Liderança no Assentamento João Batista II).

A escola, e a própria oferta do Ensino Médio, são reflexos dos tensionamentos com o poder público:

> *No início era apenas séries iniciais, a educação infantil educações jovens e adultos, nas séries iniciais também. E em 2008 que foi o primeiro ano que nós ofertamos o ensino médio, ainda era aqui, só tinha esse primeiro prédio. E quando inaugurou, em 2008, na escola, foi construída na verdade duas salas de aula de madeira pelos assentados, porque não comportava toda a demanda. Então, o ensino médio, ele data de 2008, a primeira turma. E aí no decorrer do ano, né, todo ano, a gente ia formando segundo ano, terceiro ano. Se eu não me engano, nós só não tivemos o ensino médio em 2012, 2013, que foi um período que a gente, que na verdade, o estado rompeu o vínculo, né? Através de uma outra escola. E aí nós ficamos 2 anos, mas logo em seguida a gente começou a ofertar* (Manuelle Almeida – Professora e Liderança no Assentamento João Batista II).

De acordo com as informações colhidas na pesquisa de campo, há um total de 58 alunos no Ensino Médio da escola. Os alunos/as são dos ramais adjacentes ao Assentamento:

> *Tem o ramal do Lulu, o ramal da beira do rio, tem da caridade, tem ali travessa barreto, tem uns que moram numa fazenda e aí eles descem também esses ramais, então é um quantitativo de cada ramal, em média 6, 4, 2 de cada ramal, entendeu? tem o ramal da Palmeira, que a palmeira fica bem na entrada ali, e eles deram direções, que eles mesmo, se observar culturalmente, que eles criam, tem os que moram no assentamento. Atualmente, é um público mais jovem, hoje os professores estão dando aula para os filhos dos alunos deles, porque antes eram para os pais que os professores davam aula. O professor Thiago, de matemática, ele disse que antes existia só o barracão, onde eles começaram dando aula para os pais desses alunos que temos hoje* (Olivaldo - Coordenador Pedagógico da Escola Roberto Remigi, 2024).

> *Assim, né, esse público do ensino médio, ele não é só do assentamento, né? Ele abrange mais 4 comunidades. A gente já chegou a abranger 5 comunidades, comunidade quilombola, São Pedro, Bacuri, é ramal né, do Bacuri, é Bom Jesus, Ramal da Caridade, e Beira Rio. E hoje a gente está com quatro comunidades atendendo, né, toda essa demanda aí da Juventude nessas três séries no médio através do 28 de janeiro. Aqui é bem específico, né? O assentamento do Batista, ele é*

> *específico, ali de reforma agrária, né? Então aqui tem todo esse perfil, né, da gente* (Manuelle Almeida – Professora e Liderança no Assentamento João Batista II).

A escola do Campo Benedita Lima Araújo, carinhosamente chamada por BELA, pela comunidade escolar, também é fruto da luta das moradores/as, resultado de mobilizações da comunidade. Como narra a professora:

> *Quando eu era criança começou a funcionar umas turmas né, que na época era quinta série, não era ano. E aí começou a funcionar essas turmas. A minha mãe era diretora da escola do município e a escola do município que adotou. Começou essa luta. A verdade é que aqui na comunidade, as pessoas que eram funcionários da escola também são ligadas à igreja, aos movimentos sociais. Então é, é a pessoa, ela tem várias funções. E aí a comunidade, com a associação, começou a organizar porque não tinha o transporte, e era muito ruim na época que não tinha transporte escolar e era muito ruim para os meninos, que eram mais velhos que eu, irem estudar para a cidade. Às vezes eles vinham a pé da colônia velha e aí começou essa luta para ter as turmas aqui. Foram organizando, aí funcionou até a oitava série, eu fui até oitava série, mas já estava na luta pela escola, a comunidade comprou terreno, a verdade foi doado terreno, assim foi um preço irrisório, né, que foi doado a prefeitura, foi feito todo o trâmite, aí começou a ser anexo do Leonardo Negrão, até a oitava série. Só que não podia funcionar no ensino médio como anexo. Foram 22 anos que a comunidade lutou. Sim, lutou pacificamente, foi por Brasília, a associação de moradores foi muito fundamental, pediram apoio de políticos. E aí com 22 anos de luta, em 2013, a escola foi inaugurada* (Ilma Ribeiro, Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

Tem um corpo discente formado por alunos da comunidade local (Murutinga) e diversas outras, como: Santa Cruz, Colônia Velha, Bom Jesus, Pontilhão, Piratuba, Curuçá, Piratuba, Bacuri, atende a um público de mais de 900 alunos, que se divide em quase 30 comunidades, segundo falas das entrevistas, umas mais à margem da rodovia e outras mais afastadas de ramal. A escola oferta o Ensino Fundamental, anos finais (6º ano 9º ano); Educação de Jovens e Adultos – EJA; e Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O corpo docente é formado, em sua maioria, por professores/as moradores/as na comunidade. O público do Ensino Médio é bem diverso:

> *Os alunos do Ensino Médio, uns 30% são quilombolas, são três comunidades quilombolas que é da Piratuba, Curucá e Bacuri. Outros são alunos é do campo mesmo, que mora na estrada, e tem uns poucos ribeirinhos que vem do ramal do tucão ao longo*

> *do rio Abaeté. A maioria deles trabalham no campo, tem assim uma ligação de trabalho no campo* (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).
>
> *Esse ano eu não sei confirmar quantas comunidades tem, mas são quase trinta, e aí tem uns que os pais trabalham de funcionário público, comerciante, tem pessoas que vivem só do bolsa família, pessoas que trabalham nas empresas, na Biovale, na Agropalma. É um público muito diversificado. [...] os alunos da tarde é uma realidade, da manhã é outra, porque os alunos da tarde, a maioria trabalha de manhã, já chegam cansados, os meninos, por exemplo, é serviço braçal, trabalham na roça mesmo* (Ilma Ribeiro, Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

2.3 Trilhando pelo Estado do Conhecimento: o que nos apontam as pesquisas?

Após delimitados esses lócus de pesquisa, bem como a questão-problema da investigação, um passo importante nesse caminhar investigativo foi buscar compreender as lacunas e principais problemáticas que atravessam a temática em estudo. Para tanto, trilhamos pelo Estado do Conhecimento.

Nas perspectivas de Fernandes e Morosini (2014), o Estado do conhecimento é uma “matéria formativa e instrumental”, e que possui um papel crucial na compreensão da realidade, discutida na esfera acadêmica. Trata-se da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (2014, p. 155), um levantamento das produções acerca da temática em investigação. No nosso caso, um apanhado das produções acadêmicas, na compreensão de sua importância como fonte de pesquisa e produção de novos desdobramentos, bem como método de análise quantitativa e qualitativa de temáticas diversas, uma vez que tais produções indicam aspectos relevantes acerca do que tem sido estudado na academia em um referido campo de estudo, como as lacunas, as novas perspectivas, as rupturas, as mudanças de paradigmas, e outros.

Considerando essa compreensão, o corpus de análise desta investigação é constituído a partir do debate em movimento do Projeto de Vida no currículo “Novo” Ensino Médio, por meio do levantamento de teses e dissertações no Catálago de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos repositórios de Programas de Pós-graduação em Educação

da Universidade do Estado do Pará – PPGED-UEPA, da Universidade Federal do Pará – PPGED-UFPA e da Universidade do Oeste do Pará – PPGE-UFOPA, além destes, também escolhemos o Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB-UFPA.

2.3.1 Os passos para o levantamento de Dados

O levantamento dos trabalhos acadêmicos, concentrados na área de Educação, mais especificamente, acerca da Reforma do Novo Ensino Médio e do componente “Projeto de vida”. Realizamos tal levantamento com o objetivo de expor uma visão geral sobre o “projeto de vida”, na Reforma do Novo Ensino Médio, no contexto educacional brasileiro, com ênfase voltada para o espaço rural amazônico, por meio da seleção e análise dos trabalhados acerca da temática em voga. Assim, foram realizadas consultas nos bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) e no repositório do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA), com o intuito de realizar o mapeamento das produções de pós graduação, a nível nacional e local, no Estado do Pará.

A pesquisa se deu nos repositórios de cada programa a partir da busca pelos trabalhos publicados entre 2016 e 2024 que tivessem, no título, “Novo Ensino Médio” e/ou “Reforma do Ensino Médio”. No banco de Teses e Dissertações da CAPES, estipulou-se também o recorte temporal referente ao período de 2016 a 2024, em função de a Reforma do Ensino Médio, em análise, datar de 2016. Buscamos, a partir desse recorte, a identificação e seleção dos estudos sobre o tema, em que os termos “Reforma do Ensino Médio” e “Novo Ensino Médio” foram usados como sinônimos, e cruzados com o termo “projeto de vida”, por meio do algoritmo “and” (correspondente à conjunção “e”, no português). Assim, utilizou-se como descritores para a pesquisa: “reforma do ensino médio” and “projeto de vida”; “novo ensino médio” and “projeto de vida”. O objetivo foi identificar os trabalhos que trouxessem uma análise do componente projeto de vida” no currículo do novo ensino médio. Intentava-nos apenas por pesquisas cuja análise remetessem à reforma implementada em 2016.

No intuito de verificar os estudos que investigassem esssa reforma no contexto

educacional do campo brasileiro e amazônico estabelecemos também como descritores de busca: “novo ensino médio” cruzado com o algoritmo “and” ao termo “educação do campo”; “reforma do ensino médio” and “educação do campo”; “Novo ensino médio” and “Amazônia”; “reforma do ensino médio” and “Amazônia” e “Projeto de Vida” and “educaçao do campo”.

Os critérios de inclusão foram os trabalhos que mais se aproximassem do tema estudado; enquanto os critérios de exclusão foram as pesquisas que se distanciassem da temática em questão, ou que abordassem o “Projeto de vida” fora da reforma do ensino médio, ou, ainda, que falassem da reforma do ensino médio sobre outro momento histórico. Após determinar os descritores, partiu-se para a localização dos trabalhos nos bancos de pesquisa, sendo necessário realizar as seguintes ações: estabelecer os filtros para o levantamento das teses e dissertações catalogadas. No Banco de dados da CAPES os filtros utilizados foram o recorte temporal delimitando os anos de 2016 a 2024 e, a área de conhecimento, selecionando o filtro “educação”; Após a pesquisa, iniciamos o processo de leitura, a partir dos critérios de inclusão, e excluindo os trabalhos que se apresentaram duplicados nos levantamentos; lemos os títulos e resumos, para verificar os objetivos, a problemática, a metodologia e as conclusões obtidas.

2.3.2 Caminhando pelas pesquisas: análise das produções

2.3.2.1 Programas de Pós-Graduação em Educação no Pará

Nos Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, não encontramos nenhuma dissertação ou tese que abordassem a temática do “Novo” ensino médio e/ou do Projeto de vida implementado nessa política, indicando assim, a ausência de produção no campo de pesquisa dessa política educacional. Os poucos trabalhos sobre Projeto de Vida e Novo Ensino Médio, no âmbito de Universidades no estado do Pará, se encontraram no Programa de Pós-Graduação e Gestão de Escola Básica, da UFPA, e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFOPA. A busca, a partir dos descritores “Novo Ensino Médio” e “Projeto de vida”, resultou na seleção de quatro trabalhos, apenas, conforme Quadro 01, a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos selecionados nos Programas de Pós-Graduação do Pará

Ano	Autor(a)	Título	Programa	Tipo
2022	Brito, Eloar Teixeira de	O conteúdo do Discurso de Protagonismo Juvenil nos documentos que regulam o "Novo" Ensino Médio.	PPEB/UFPA	Dissertação
2022	Reis, Patrícia Sobrinho	Itinerários Formativos e Flexibilização Curricular do Ensino Médio: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei 13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e Portaria MEC nº 1.432/2018.	PPEB/UFPA	Dissertação
2020	Negrão, Alice Raquel Maia	A Regulamentação e as primeiras ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no estado do Pará	PPEB/UFPA	Dissertação
2022	Neves, Raimundo Clecionaldo	A Reforma do Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)	PPGE/UFOPA	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir do Levantamento nos Bancos de Dados dos Programas: PPEB/UFPA e PPGE/UFOPA.

O estudo de Brito (2022) teve como objeto de investigação o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil, que envolve a legislação do novo ensino médio. Como objetivo geral, buscou "analisar os sentidos do uso do termo protagonismo juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio", de 2017. De abordagem qualitativa, o estudo contou com procedimentos de análise bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa apontaram para o caráter híbrido e ambíguo, em torno dos sentidos de protagonismo juvenil, e revelaram que a legislação se pauta em várias referências e concepções, sendo, sobretudo, a concepção vinculada ao capital, aos interesses dos organismos multilaterais, que predomina no discurso envolto ao protagonismo juvenil, relacionado diretamente a perspectivas de atendimento ao mercado de trabalho, sob o viés economicista e utilitarista.

Ao problematizar "o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil que a Lei nº 13.415, de 2017, e os documentos referentes à sua implementação carrega", identificou que a proposta dos itinerários formativos fragiliza a concepção de educação básica no ensino médio, ao promover "uma grande diversificação de ofertas e tendências, no sentido de levar o jovem da classe trabalhadora a optar por uma formação que lhe direcione para o imediatismo que sua realidade impõe, que é a de inserção no mercado de trabalho", apontando que, a efetivação dos itinerários formativos propostos pela legislação não é garantido, uma vez que, está atrelada "às condições de cada sistema de ensino" (Brito, 2022, p. 51).

A pesquisa apontou que, o almejado "protagonismo juvenil", efetivado mediante o Projeto de vida e a questionável ideia de "liberdade de escolha", valoriza a

individualidade, o saber pragmático e assemelha-se a proposta da pedagogia das competências. Como consequência, se fortalecerá um Estado que se exime de garantir direitos sociais, e aposta na responsabilização dos jovens como caminho para a formação educacional. Conforme a autora, esse discurso, somado a fragilidade de muitas escolas, “agrava ainda mais o risco de o jovem da escola pública, filho de trabalhador, optar por um caminho que o leve ao imediato mercado de trabalho, aliado a uma formação aligeirada (Brito, 2022, p. 66).

Tal constatação é bastante preocupante, principalmente se considerada do ponto de vista dos múltiplos contextos, nos quais as minorias educacionais se inserem. Dentre elas, os povos dos campos, das águas, das florestas, que, além de dialogarem e apresentarem outros modos de ser e viver – que contrasta a lógica mercantil capitalista –, já vêm, historicamente, sofrendo com a pouca eficácia do Estado, em garantir direitos básicos e essenciais, como o direito à educação em seus territórios. Assim, uma formação aligeirada, voltada para atender o mercado, enquanto conclusões da autora, de que modo implicam na oferta do ensino médio para essas populações? Como o Estado ousa responsabilizar estes sujeitos, se é o Estado quem deveria ser responsabilizado pela sua histórica ausência ou pouca eficiência em garantir-lhes educação, para não falar da negação dos outros direitos? Compreendemos que esta é uma questão que permeia este estudo, e que o trabalho de Brito (2022) corrobora para confirmar a necessária e justificável proposta desta pesquisa.

A investigação de Reis (2022) centrou-se em investigar a reforma do ensino médio, a partir das bases teóricas que alicerçam a proposta de flexibilização, elemento fundante na construção da parte diversificada do currículo, denominada, a princípio, de itinerários formativos, e que contempla, também, o Projeto de vida. O problema de investigação, “Considerando processos formativos atomistas e/ou integradores, quais as bases teóricas que se manifestam na proposta de flexibilização curricular na atual reforma do ensino médio, a partir dos itinerários formativos e dos projetos de vida que a sustentam?”, esteve ancorado em uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental, com foco na Lei 13.415/2017, nas DCNEM/2018 e na Portaria MEC 1.432/2018. O objetivo foi “analisar as bases teóricas da proposta de flexibilização curricular da atual reforma do ensino médio que vincula à formação básica itinerários formativos e projetos de vida das juventudes, considerando processos formativos atomistas e/ou integradores” (Reis, 2022).

Embasada no referencial de cunho marxista, a autora (Reis, 2022), analisou o problema de investigação considerando as contradições presentes na relação capital e trabalho. A despeito de suas conclusões, inferiu que a ideia de flexibilização curricular, presente na política do novo ensino médio, é uma estratégia para adequar a escola às demandas produtivas da sociedade, e, por isso, está alicerçada na teoria do capital humano, na pedagogia das competências, nas pedagogias do aprender a aprender, na ideia pragmática e instrumental de formação, e, como consequência, se tem uma reforma que "hierarquiza atividades curriculares, silencia questões sociais, fragmenta e flexibiliza o currículo e o conhecimento científico" (Reis, 2022, p. 14).

A autora avalia que a flexibilização curricular pode ser positiva, desde que pensada e implantada sob outro viés, pautando, por exemplo, a formação ampla, o conhecimento científico, o trabalho como princípio educativo. Contudo, do modo como está posta, caracteriza-se por suas vias negativas, pois culmina no "aumento da diferenciação escolar, reduz as possibilidades de formação científica ampla dos estudantes, impede que todos os estudantes tenham as mesmas condições de formação e os deixa cada vez mais à margem da escola e da sociedade" (Reis, 2022, p.14). Como parte dessa proposta, o Projeto de vida visa à "criação de um novo tipo de juventude, requerido pela reestruturação produtiva do capital, portanto, flexível, adaptável, empreendedora" (2022, p. 98). Logo, recai-se na problemática defesa do mero esforço pessoal, que desconsidera e naturaliza as desigualdades sociais que atingem os estudantes brasileiros, negando, assim, os interesses e contradições de classes. Em suas conclusões, evidencia que:

> [..] constatamos que a nova legislação educacional para o ensino médio, desde a MP 746/2016, a Lei 13.415/2017 as DCNEM/2018, e a Portaria MEC 1.432/2018, pretende tornar o estudante um empreendedor de seu capital humano, do seu processo formativo, sendo capaz de conseguir ascender socialmente, sem a necessidade de políticas públicas e da garantia de direitos sociais. E os que não conseguirem tal feito, serão considerados por eles mesmos incompetentes, por isso, responsáveis pela situação de marginalizados. Raciocínio que culmina na valorização da meritocracia e reforça a individualização e a responsabilização pelo processo formativo e pela situação ao longo da vida do estudante, exigindo-se dele cada vez mais investimento em seu capital humano para atender às demandas do mercado e ajustar-se às ofertas do mercado, de modo a tornar-se um empreendedor de sua formação, investidor; logo, um capitalista (Reis, 2022, p. 77).

Por se tratar de uma pesquisa documental, a autora aponta a necessidade de outras pesquisas que investiguem a implementação dessa política nos ambientes escolares, a fim de averiguar as relações e contradições entre o que é prescrito e o que é normatizado, no cotidiano escolar, haja vista que, no interior das escolas, essas

orientações podem se configurar como ações de adaptação, mas, também, de resistência.

Negrão (2020), em seu estudo, buscou analisar as primeiras ações do processo da Reforma do ensino médio, no estado do Pará. Para tanto, a autora discute qual seu conteúdo, e como se configuram as primeiras ações desse processo de implementação do novo ensino médio, no Pará. Pautada em uma abordagem crítico-descritiva, investigou a especificidade de um problema particular, a implementação do ensino médio do Pará, dentro de um contexto macro, universal – a reforma na sociedade brasileira. Para tanto, alicerçou-se no materialismo histórico-dialético, valendo-se da pesquisa documental como procedimento metodológico. Como objetivo geral, a perspectiva foi "analisar o conteúdo que subsidiou a regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma no Estado do Pará, do período de 2016 a 2019", para tanto, buscou em seu percurso investigativo identificar os "conceitos", "proposituras e implicações" presentes na reforma, bem como a "descrição do contexto sociopolítico da Reforma que se desenhou no Brasil e no Estado do Pará em 2016" (Negrão, 2020, p. 13).

Com base nas categorias: gestão, tempo integral, currículo, financiamento e relação público-privada, observou que a implementação do novo ensino médio, no Pará, se deu, alinhado às determinações nacionais, reproduzindo, no âmbito estadual, as prescrições nacionais. Os resultados da pesquisa também revelaram que, de modo semelhante ao caráter de constituição nacional do novo ensino médio, sem diálogo com a sociedade civil, a reestruturação do currículo estadual se deu sem amplo debate com os sujeitos do processo educativo, "precipitadas", "confusas e apressadas", além de "antidemocrática", sem participação social e com assessoria de empresas privadas, como o Instituto Unibanco, a Falconi, Fundação Roberto Marinho e CENPEC, apoiados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Esses foram os principais interlocutores da reestruturação do ensino médio no Estado, que sob a disfarçada ideia de "parceria", vai alargando o processo de transferência dos recursos públicos a iniciativa privada, realinhando, assim, a formação à lógica de mercado, o que levou as divergências entre SEDUC/PA e o SINTEPP, sobre o teor da proposta. A autora revela que:

> [...] a Secretaria do Estado de Educação – SEDUC e o Conselho Estadual de Educação – CEE, em ação conjunta, não conseguiram regulamentar uma proposta curricular para o Ensino Médio voltada às especificidades do seu território, capaz de ampliar a qualidade socialmente referenciada à última etapa da Educação Básica, comprometendo a autonomia das instituições

> educacionais e valendo-se de estruturações jurídicas contrárias aos interesses sociais (Negrão, 2020, p. 13).

Passados quase quatro anos da realização da pesquisa, acima mencionada, pensamos que o movimento que permeia as relações e políticas sociais e educacionais, bem como as ações governamentais, já operaram substantivas mudanças no seio da problemática em questão. Por não se tratar de uma realidade estática, mas em permanente processo de devir, materializado pelas contradições sociais, entendemos que há, na atualidade, novos elementos a serem analisados sob o prisma do mesmo problema. Há novos atores e/ou, talvez, velhos, que, no atual processo de implementação do ensino médio, na sociedade paraense, necessitam ser considerados.

O estudo de Neves (2022), também de procedimento bibliográfico e documental, alicerçado no materialismo histórico-dialético, objetivou analisar como ocorreu a Reforma do Ensino Médio, no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE). A questão norteadora de sua pesquisa foi: “como ocorreu a reforma do ensino Médio no contexto do Plano Nacional (PNE)?”. A partir da investigação empreendida, compreende a Reforma do ensino médio como “uma tragédia para a classe trabalhadora do Brasil” (Neve, 2022, p. 78), pois, há um retrocesso no que havia sido conquistado, sobretudo, no Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024). Seus resultados coadunam com o apontamento de que a reforma se deu com ação de organismos empresariais, que buscaram responsabilizar a escola pelo “fracasso escolar”. Argumenta que a finalidade desta reforma não está em trazer contribuições, melhorias, seja para a rede física escolar, seja para as condições de trabalho profissionais ou, ainda, para o processo educativo. Explica que o objetivo desse novo ensino é qualificar para o mercado, e a interdisciplinaridade, que é advogada excluindo os conhecimentos científicos e disciplinas, é uma “farsa”, um “epistemicídio”, assim como, a falsa promessa de liberdade de escolha. Assim, seu estudo esclarece que:

> O resultado da reforma é o esvaziamento do currículo, ou seja, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e o barateamento da escola para os mais pobres. A maior variedade de itinerário formativo depende de qual é a estrutura da escola. É o caso do Pará. O nível socioeconômico determina os itinerários. Os estudantes mais vulneráveis não se sustentam. O Projeto de vida, empreendedorismo resiliência, empática são estruturas para se tirar o conhecimento de cena (Neves, 2022, p. 79).

2.3.2.2 Banco de teses e dissertações da CAPES

No Banco de teses e dissertações da CAPES, usamos os descritores “Novo Ensino Médio” cruzado com o algoritmo “and” ao termo “Educação do Campo”, o que resultou em 67 produções. Após a leitura dos títulos selecionamos 4 trabalhos para uma análise dos resumos. Entretanto, constatamos que os estudos selecionados abordavam o ensino médio na educação do campo, porém não sob a ótica da reforma de 2016. A busca utilizando o descritor “Reforma do Ensino Médio” and “Educação do Campo” apresentou 13 trabalhos. Lendo os títulos verificamos, que 04 deles poderiam apresentar a discussão, e, os selecionamos para leitura dos resumos. Novamente nos deparamos com 03 desses trabalhos sobre ensino médio na educação do campo, mas na organização anterior à reforma em estudo; e, 01 sobre a reforma do ensino médio em questão, contudo, tendo como campo empírico escolas do meio urbano. As outras buscas: “Projeto de Vida” and “Educação do Campo”; “Reforma do Ensino Médio” and “Amazônia”; “Novo Ensino Médio” and “Amazônia” também apresentaram estudos que não atenderam aos critérios delimitados.

Em função da ausência de pesquisas sobre a reforma na realidade educacional do campo, buscamos trabalhos que discutiam o Projeto de vida na reforma do ensino médio de 2016, a partir dos descritores “reforma do ensino” and “projeto de vida”; e “Novo ensino médio” and “Projeto de vida”. Na primeira combinação de descritores, encontramos um total de 37 trabalhos; ao refinar a área de concentração para “educação”, e ano de publicação para o período de 2016-2023, restou um total de 16 trabalhos, sendo 13 dissertações e duas teses. Na segunda combinação de descritores, localizamos 215 produções; ao refinar, usando os mesmos critérios já mencionados, restaram 36 trabalhos, sendo 21 dissertações e oito teses. Fizemos a leitura prévia dos resumos, excluindo os trabalhos que se apresentaram duplicados, e selecionamos para nossa análise os trabalhos, conforme Quadro 02, a seguir:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Autor(a)	Título	Programa/ Instituição	Tipo
2022	Fontanella, Juciléia	O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense: análise dos seus limites e possibilidades	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Dissertação
2019	Silva, Henrique Souza da	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente Curricular na formação integral do aluno	Programa de Pós-Graduação em Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Dissertação

2019	Silva, Januária Rodrigues	A desconstrução do Ensino Médio e suas Consequências ao Projeto de Vida da juventude trabalhadora do RS	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Dissertação
2023	Silva, Asenate Rodrigues	O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal Do Espírito Santo (UFES)	Dissertação
2023	Canuto, Mônica Barbosa	Sentidos de “Novo” no Ensino Médio em Cascavel/CE: Itinerários Formativos, Protagonismo Juvenil e Projetos De Vida em questão	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Dissertação
2022	Krelling, Lucelia Izabel Fraga	Novo Ensino Médio e O Componente Curricular Projeto De Vida: Significações Atribuí Das Por Jovens Em Uma Escola De Joinville/Sc	Programa de Pós Graduação em Educação / da Universidade da Região de Joinville (Univille)	Dissertação
2023	Lima, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de	As Competências Socioemocionais e o Projeto De Vida do Novo Ensino Médio: uma moralização renovada para a classe trabalhadora	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Dissertação
2023	Leite, Aline Fernanda Ventura Sávio	Projeto de vida: realidades e expectativas de jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté no Município de Juara do estado do Mato Grosso	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese
2023	Melo, Thalles Gonçalves	Análise da construção da política da educação do campo e da alternância para as escolas do campo no contexto do Novo Ensino Médio	Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir do Levantamento no Catálago de Teses e Dissertações da CAPES, 2024.

O primeiro trabalho selecionado, o estudo de Fontanella (2022), centrou-se em uma discussão em torno dos “limites e possibilidades do Projeto de vida, como componente curricular, no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC)”, para tanto, executou uma análise documental de abordagem qualitativa, tendo como problema de investigação: “Quais as contribuições do Componente Curricular Projeto de Vida para a vida dos jovens?”. Os resultados da pesquisa apontaram que, apesar de o Projeto de vida ser um elemento central na Reforma do Ensino Médio brasileiro, não há, nas legislações, nenhuma conceituação ou definição do componente Projeto de vida, bem como não há referência de autoria conceitual do Projeto de vida, como elemento do currículo.

No quesito mais geral do currículo, sua investigação apontou a influência de setores externos, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Iungo, conduzindo os projetos a serem implementados na rede estadual de Santa Catarina, cabendo a este

último, a configuração do componente Projeto de vida. Destacou a realidade sucateada de escolas, sem as estruturas mínimas para o ensino, o que compromete os chamados Itinerários Formativos, e evidencia a falácia da liberdade de escolha, uma vez que essa flexibilidade está atrelada às reais condições escolares, e sem estruturas adequadas, as escolas não têm condições de oferecer mais de um itinerário formativo. A autora observou, ainda, o caráter positivo e necessário de uma Base Nacional Comum Curricular, vista como meio para se reorganizar a educação básica brasileira; o problema, porém, argumenta, está na visão errônea de que, por si só, a base resolveria os problemas educacionais.

No que se refere, especificamente, ao Projeto de vida, sua investigação coaduna na interpretação de que esse componente é capaz de contemplar dimensões diversas, no âmbito social e psicológico, de modo relacional com a sociedade, e, para tanto, deve ser considerado o contexto no qual o(a) aluno(a) se insere, além de não perder de vista a dimensão da coletividade, e as questões históricas e sociais que perpassam na individualidade do sujeito, enquanto membro de uma sociedade e, portanto, marcado pela sua dinâmica histórico-social. Contudo, sua análise documental demonstra que essa conjuntura, bem como o pensamento crítico e reflexivo, é secundarizada no Projeto de vida, o que se agrava com a precariedade presente em muitas escolas, nas quais, o Projeto de vida vem sendo abordado como capacidade de adaptação, diante da falácia de liberdade de escolha.

No entendimento da autora, o Projeto de vida apresenta como objetivo uma formação do jovem voltada para o mundo do trabalho numa perspectiva neoliberal, sob as bases da teoria do capital humano. Orientada pela Base Nacional Comum Curricular, a ideia da construção de um Projeto de vida, com o aluno, se dá “olhando para o mercado e não para ele próprio”, pois, os objetivos que o Projeto almeja alcançar são os objetivos do mercado. Nesse sentido, a autora questiona: “Não seria esse um processo de anulação do ser?” (Fontanella, 2022, p. 56). Tal questionamento, ao nosso ver, é extremamente pertinente, e carece de maior investigação. Assim, à partir das considerações da autora, também tecemos um questionamento: é este tipo de conotação que vem se tomando no cotidiano das escolas, no que diz respeito à implementação desse componente?

Em suas considerações, reflete sobre a necessidade de se compreender o Projeto de vida como posicionamento de escolhas políticas, sociais, ideológicas e cidadãs. Conforme expõe:

> Contudo, o projeto de vida não deve se resumir a uma escolha profissional, devendo ser ampliados os múltiplos aspectos da vida do sujeito em questão, iniciando-se por primar pelo autoconhecimento, pela relação com o outro e com a sociedade, pelo planejamento e pela preparação para o mundo do trabalho. Acredita-se que um projeto de vida, na perspectiva profissional, é aquele que objetiva auxiliar os jovens na busca por caminhos possíveis, escolhendo a partir da apropriação de seu contexto e reflexão. Esse elemento do currículo da última etapa da Educação Básica visa orientar o aluno na construção de um projeto de vida, compreendendo suas possibilidades e vislumbrando caminhos. O projeto de vida tem o compromisso social de sensibilizar os jovens para uma escolha profissional/ocupacional coerente com suas possibilidades, além do desenvolvimento de um posicionamento crítico e consciente a respeito de suas escolhas e limitações (Fontanella, 2022, p. 91).

O Projeto de vida, na visão da autora, corrobora para um processo formativo emancipatório, quando considerado para além de uma escolha individualista, de qual trajeto o aluno “deve” seguir.

O segundo estudo selecionado, de H. Silva (2019), teve como problema: “Qual a contribuição da disciplina Projeto de vida no currículo do ensino médio para a formação integral do jovem aluno?” A partir de uma análise documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, destacou a contribuição do componente Projeto de vida nas escolas de ensino médio de tempo integral, da rede estadual de São Paulo. O autor ressaltou a relevância e contribuição da disciplina Projeto de vida para a orientação dos projetos dos jovens, considerando todo o contexto de inseguranças, incertezas, instabilidades emocionais, que acompanham os estudantes em seus processos de tomadas de decisões. Para ele, o Projeto de vida “é um guia propício para o desenvolvimento do aluno no discernimento e tomada de decisões” (Silva, H. 2019, p. 54-55), e, por isso, é essencial para se estabelecer uma nova identidade ao ensino médio brasileiro.

Segundo o autor, as reformas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, abrem possibilidades para vislumbrar currículos inovadores, pois são medidas que “buscam estar em sintonia com o conhecimento científico humanizado, uma educação emancipatória que coopera pela vivência da cidadania, formação ética, preparo para o mundo do trabalho e impulso protagonista de um indivíduo autônomo (Silva, H. 2019, p. 105). Sua pesquisa, então, destacou o aspecto positivo do componente Projeto de vida, que não é visto apenas como conteúdo disciplinar, mas como um eixo interdisciplinar, um “saber cultural”, que ajuda o(a) aluno(a), na escola e na vida, a “refletir e adquirir competências para construir para si um projeto de vida, enquanto protagonista de uma ação

transformadora da realidade" (2019, p. 107), por isso, é um elemento que contribui para a formação integral do estudante. Com isso, enfatizou que uma formação integral abrange as dimensões cognitiva, humano-afetivo, transcendental e sociocultural. Nessa perspectiva, o Projeto de vida trata-se de uma "pedagogia das etapas", que integra áreas de conhecimento, história de vida de cada estudante, relacionamento interpessoal e social, para favorecer o alcance das competências que dão sentido à vida.

Percebemos, com o estudo de Silva, H. (2019), um outro olhar para este componente. Até então, as pesquisas analisadas apontavam para o modo como, na legislação educacional vigente, esse componente era determinado, pelo e para, o mercado de trabalho, contribuindo para a lógica mercadológica e neoliberal da sociedade, embora reconhecessem seu aspecto positivo. Contudo, o autor não expõe esses elementos, centrando sua discussão acerca da contribuição do Projeto de vida, sem fazer referência ao caráter economicista e à conjuntura em que ele foi, e vem sendo, gestado.

O trabalho de Januária Rodrigues Silva (2019), terceira pesquisa selecionada, buscou compreender a "desconstrução do Ensino Médio no Brasil" a partir da lei 13.415/207, evidenciando "as consequências desse processo ao projeto de vida da juventude trabalhadora do estado do Rio Grande do Sul". A sua dissertação pautou-se em um estudo teórico na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e contou com uma pesquisa empírica. Esta se deu por meio de grupos focais, com estudantes de dezessete a vinte e nove anos, dos três anos do ensino médio noturno; e entrevistas semiestruturadas individuais, com professores das quatro áreas de conhecimento de uma escola da rede estadual de São Leopoldo/RS.

Seu objetivo, a partir da concepção marxista de educação, foi "debater o contexto da Reforma do Ensino Médio, relacionando-os com a desconstrução dessa última etapa da educação básica e as consequências ao projeto de vida dos jovens trabalhadores do RS, no período entre 2007 a 2018". O problema da pesquisa: "Quais as consequências das mudanças no ensino médio para o projeto de vida dos jovens trabalhadores, que cursam esta última etapa da educação básica no RS?" (Silva, J. 2019, p. 8).

O estudo de revisão bibliográfica evidenciou o que outras pesquisas também apontaram: o fortalecimento do cunho neoliberal na educação, com a Reforma do ensino médio, e o incentivo à iniciativa privada, destacando a influência do Instituto

Ayrton Sena, na rede estadual do RS. Já, a partir da análise de conteúdo das falas dos estudantes, nos grupos focais, constatou-se que o Projeto de vida desses estudantes se relaciona com a continuidade de estudos, possibilidade de trabalho e constituição de família, além de apresentarem preocupações e posicionamento crítico, diante do cenário de desvalorização de investimentos na educação, por parte do governo Jair Bolsonaro, em gestão na época da realização da pesquisa. O trabalho demonstrou como a Reforma afeta, principalmente, a juventude trabalhadora, e traz as dificuldades expostas pelos estudantes, em conciliar estudo e trabalho, o que inviabiliza cursarem os itinerários formativos. Destacou, portanto, as consequências que o novo ensino médio gerou, no percurso formativo desses jovens trabalhadores, pois retirou do currículo, disciplinas que comprometem o processo de acesso ao conhecimento (Silva, J. 2019).

Já, a pesquisa empreendida por Asenate Rodrigues e Silva (2023), de caráter exploratório e abordagem qualitativa, expôs que a Reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, provocou um “esvaziamento do currículo”, desconsiderando do centro do processo formativo e do currículo, o pensamento crítico e o direito de ampliação do saber. Alicerçada, teoricamente, na Sociologia da Ação pública, tomou, como foco, o Projeto de vida no Novo ensino médio no estado do Espírito Santo. Seu problema de pesquisa, “quais são as percepções dos estudantes do ensino médio do ES sobre o componente curricular ‘Projeto de Vida’?” (Silva, 2023), toma como procedimento metodológico a análise documental e a pesquisa empírica, por meio de questionário, aplicado a estudantes da 3ª série do ensino médio.

Os resultados do estudo mostraram que há diversas percepções, no que diz respeito ao chamado componente Projeto de vida, e a maioria dos estudantes não demonstrou interesse pela disciplina, considerando-a sem sentido para a sua formação. Uma minoria considerou o componente importante para planejar seu futuro. A autora demonstrou que o Projeto de vida vem sendo implementado com foco “extremamente individualista”, buscando um “disciplinamento das subjetividades”, estando associado a valores e ideais do sistema capitalista, além de favorecer a precarização do trabalho dos docentes, que passam a lecionar um componente cujos conteúdos fogem de suas formações. No que tange ao seu conteúdo, o componente focaliza temáticas como “autoconhecimento, identificação de objetivos pessoais e profissionais, planejamento de carreira, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, escolha de cursos de graduação e profissões, mercado de trabalho,

empreendedorismo, entre outros" (Silva, 2023, p. 34).

Por sua vez, Canuto (2023), com o estudo intitulado "Sentidos de 'novo' no ensino médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão", investigou o modo como vem ocorrendo a produção política em torno do Novo Ensino Médio, no município de Cascavel, no Estado do Ceará. A pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento de análise documental e pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada, com gestores e docentes de duas escolas de ensino médio do município de Cascavel/CE, apontou a reforma do ensino médio como parte de uma rede global de influência, e destacou que "protagonismo juvenil, projeto de vida e cidadania estão ligados a ideia de tornar o jovem responsável, autônomo, participativo e eficiente preparado para atender às necessidades dos mercados de trabalho" (Canuto, 2023, p. 161). Sua pesquisa corrobora com outras, apontando, mais uma vez, para uma reforma pautada na política de responsabilização, com foco em competências e habilidades, e na presença de influências externas na organização da educação, na rede cearense.

Krelling (2023), em seu estudo, tratou de investigar como está sendo ofertado o componente curricular Projeto de Vida, no currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Para tanto, definiu, como objetivo, "apreender os sentidos e significados que os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Joinville/SC atribuem a um currículo que oferece o componente curricular Projeto de Vida" (Krelling, 2023). O caminho metodológico, de abordagem qualitativa, contou com pesquisa documental e com a realização de grupos de discussão, com a participação de dez alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Joinville/SC. A análise das falas dos estudantes, somadas a análise dos documentos catarinenses, indicou que o componente curricular Projeto de vida é um elemento importante no currículo, porém, a sua oferta obrigatória, juntamente à necessidade de uma formação crítica, que requer espaço para outras áreas do conhecimento, gera incertezas, no que se refere à relevância da oferta dessa disciplina.

A pesquisa também apontou o mesmo caráter mercadológico do NEM, e sua política de responsabilização, por muitos, já denunciados. Outrossim, o autor observou, a partir das falas dos estudantes, que não há conformidade entre aquilo que os jovens esperam da escola e o que vem sendo ofertado por ela:

> Ainda que a proposta do NEM tenha como prerrogativa significar a escola para os jovens com foco no Projeto de Vida, os estudantes pesquisados reforçam o posicionamento de que as atividades escolares não conversam

> com sua realidade. O tempo escolar acaba se transformando em um esforço pessoal como meio para superação da pobreza. (...) o NEM está inserido num projeto de sociedade com foco na constituição de sujeitos mais produtivos e pouco reflexivos. Apresenta-se ao jovem uma educação voltada para o desenvolvimento de competências úteis para a sociedade, já o desenvolvimento das competências socioemocionais é priorizado na elaboração das atividades com o componente curricular Projeto de Vida (Krelling, 2022, p. 102).

Já, o trabalho de Lima (2023), teve como objetivo compreender o uso das competências socioemocionais (CSE), em seus aspectos políticos e formativos, no componente curricular Projeto de Vida (PV), no interior da contrarreforma do ensino médio, a partir da atuação do Instituto Iungo (Belo Horizonte-MG), em Santa Catarina-SC. O estudo, de análise documental, apontou a “atuação dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial”, como “organizadores e implementadores das novas políticas educacionais” que buscam a “interiorização de competências, habilidades e valores nos alunos do ensino médio”, a fim de ajustá-los “aos imperativos da reprodução social do capital” (Lima, 2023, p. 15). Seus apontamentos inferiram que o componente curricular Projeto de vida, inserido em uma contrarreforma sob a teoria do capital humano, atua para ajustar as projeções de vida dos jovens da classe trabalhadora às demandas das relações de trabalho flexíveis e precarizadas.

A pesquisa de Leite (2023) a partir das realidades e expectativas dos jovens indígenas Kawaiweté/Kayabi da aldeia Tatuí, utilizando metodologias qualitativa, bibliográfica e etnográfica analisou o Novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida, abordando as incongruências entre as diretrizes oficiais do estado de Mato Grosso e sua implementação prática na Escola Intercultural Diferenciada Indígena. A autora demarca que o Novo Ensino Médio caracteriza-se como uma proposta neoliberal que acentua a exclusão social, promovendo uma educação voltada ao individualismo e à competitividade. A ênfase no protagonismo do jovem, especialmente aquele em condições de vulnerabilidade, revela-se problemática, expondo-o a critérios meramente utilitaristas. As respostas dos entrevistados revelam a construção de um projeto de vida que alia aspirações coletivas à escolha de uma carreira vinculada ao contexto universitário, porém, a barreira paa alcançar esse objetivo é a necessidade de deixar a comunidade para prosseguir com os estudos. Ressalta ainda, que o Projeto de Vida, visto como fomento a autonomia dos jovens em suas escolhas, não contempla adequadamente o protagonismo indígena, perpetuando um currículo colonizador.

Melo (2023) investigou o contexto que possibilitou a criação da proposta do projeto piloto de Pedagogia da Alternância na Secretaria de Educação do Estado (SEE) de Minas Gerais, examinando suas potencialidades e fragilidades dentro da política pública voltada para a Educação do Campo. A análise foi realizada à luz do neoliberalismo que permeia o currículo escolar brasileiro, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio, cuja lógica de escolha e flexibilidade curricular foi questionada em relação à sua eficácia em um sistema que pode ser considerado alienante. A pesquisa ressaltou os esforços do Conselho Estadual de Educação do Campo (CEEICQ) para mitigar os efeitos negativos dessa nova estrutura, destacando a relevância do projeto piloto como um espaço de diálogo com as comunidades escolares sobre educações que se alinhem à realidade rural. A investigação concluiu que a institucionalização dessa política é permeada por contradições sociais e institucionais, refletindo a necessidade de continuar a luta pela Educação do Campo. Enfatiza-se também a importância de aprofundar a análise das práticas pedagógicas e de como estas estão se organizando dentro da proposta de alternância, visando aprimorar a formação contínua e a adequação das legislações e materiais didáticos ao contexto das escolas do campo, para assim fortalecer a educação rural no estado.

2.3.3 Semeando algumas reflexões e apontamentos

Em suma, analisando os trabalhos selecionados, é possível identificar concepções distintas em torno do componente “Projeto de Vida”. Contudo, a maioria das pesquisas evidenciou o aspecto mercadológico da política do Novo Ensino Médio, em que o PV se insere. Constatamos também, resultados que apontam a forte presença da influência de instituições empresariais, no processo de reestruturação do currículo do ensino médio, em distintas redes estaduais brasileiras. Estes dados reforçam a presença de um problema estrutural, na educação brasileira, qual seja: a ação eficaz das classes dominantes nos projetos que disputam a hegemonia sobre a educação, ainda que não ausente de resistência.

Nos chama a atenção, contudo, as pouquíssimas pesquisas que tratam da implementação do Novo ensino médio em escolas no campo, focalizando o meio rural. Essas escolas que, em sua maioria, ainda são regidas por uma lógica organizacional e currículo urbanos e eurocentrados, também compõe o quadro conjuntural da “imposição” da reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017. Entrementes,

suas realidades estão “aparentemente” silenciadas e/ou, pouco visibilizadas, no meio acadêmico, no que tange aos desafios desse processo de reforma. Neste sentido, evidenciada esta lacuna, a presente pesquisa propõe-se a trilhar esses caminhos pouco percorridos, neste campo de pesquisa, considerando a realidade do campo brasileiro, com foco na Amazônia.

Evidenciamos, também, que grande parte dos estudos se centraram em análises documentais. Partimos do pressuposto, ancorados no materialismo histórico-dialético, de que o campo empírico, o cotidiano escolar tem muito a nos revelar sobre a política educacional em questão. Há lacunas e contradições entre aquilo que é dito/prescrito e aquilo que é executado/ressignificado, pelos sujeitos que compõem as unidades escolares e comunidades rurais? Em nosso entendimento, pode haver conformação e/ou resistências, e esses atos, sejam de rebeldia contra o que está posto/imposto, sejam de adequação, têm muito a dizer sobre a implementação do NEM.

Além disso, conforme apontam os estudos, há distintas percepções em torno do componente Projeto de vida, suas potencialidades, seus desafios e contradições, o que nos permite trazer problematizações, a partir dos resultados já apresentados, considerando outras experiências, as possíveis interpretações e ressignificações dadas a este elemento do currículo. Ademais, não localizamos trabalhos que investigassem a concepção e implementação desse componente, no âmbito da rede estadual do Pará, constatando que os Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e da UFPA não possuem, ainda, trabalhos voltados à temática. Partindo das lacunas evidenciadas, buscamos investigar as conexões e contradições entre essa política de educação e campo empírico, além de analisar o que vem se produzindo sobre (o pensado na pesquisa e suas formulações teóricas).

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: TRAÇANDO LINHAS DE SUA GENEALOGIA, ALINHAMENTOS E CONTEXTOS (2016-2022)

> *"A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos."*
>
> (Darcy Ribeiro, 1986 - Sobre o Óbvio).

A Reforma do Ensino Médio, que ficou conhecida como "Novo" Ensino Médio (NEM), foi estabelecida, na educação brasileira, por meio da medida provisória Nº 746, em 2016, durante o governo presidencial de Michel Temer e, posteriormente, transformada na Lei Nº 13.415, em 2017. As motivações que impulsionaram tais mudanças, no entanto, não são de fácil compreensão, se analisadas apenas do prisma educacional. Assim, nosso caminhar reflexivo e investigativo, busca interpretar as características, fundamentos e finalidades, que marcaram a nova proposta para o ensino médio no país e o lugar das especificidades do, considerando a conjuntura da realidade brasileira, na qual, essa política educacional surgiu, uma vez que está intimamente ligada às diversas representações de classes e grupos sociais que disputam os sentidos da educação no Brasil, e que permeiam historicamente a sociedade brasileira.

Dessa forma, adentramos, neste capítulo, em uma análise genealógica da Reforma do Ensino Médio, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96) e estabelece um conjunto de orientações para a reestruturação da política educacional, com vistas ao alcance dos objetivos propostos pela mencionada Reforma. Para tanto, debruçamo-nos sobre o contexto originário do "Novo" Ensino Médio, que envolve aspectos diversos, como classes e grupos de interesses, relações de poder e finalidades.

A partir das leituras e pesquisas voltadas ao tema, analisamos essa gênese sob uma perspectiva dos conflitos sociais de interesse que envolvem classes e grupos sociais em disputa, relações de poder desiguais, nessa arena da educação na sociedade brasileira. Para tanto, é de suma importância levar em consideração o contexto da realidade brasileira da época em que o projeto teve sua aprovação, como: o avanço da extrema direita no Brasil (e no mundo); a emergência do governo Temer

e o aprofundamento da agenda neoliberal: a Emenda Constitucional nº 241/55 para ajustes fiscais; a Reforma Trabalhista, que vigora sob a Lei 13.467/2017; as outras políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme Ferreti (2018) argumenta, não se pode analisar a Reforma do ensino médio sem considerar esse conjunto de Reformas, visto que as decisões governamentais refletem a conjuntura política, econômica e social de determinada sociedade. Contudo, é importante não perder de vista, também, a dimensão histórica e estrutural da sociedade brasileira, tendo em vista a dominação e manutenção de privilégios das classes dominantes, que se refazem em cada momento histórico (Fernandes, 2020).

É esse pensar crítico, que procura identificar as contradições e conflitos, interligações e disputas, que atravessam a totalidade social, que assumimos neste texto. Assim, apresentamos, primeiramente, a análise da realidade brasileira; em seguida, traçamos um percurso da reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, apontando para a sua origem, seus sentidos de "novo"; e, posteriormente, focamos em uma análise sobre a reforma do ensino médio no estado do Pará – desenvolvida a partir das determinações nacionais –, em particular, no contexto rural amazônico.

3.1 O contexto da realidade brasileira

Nora Krawczsk (2014, p. 13) explica que o estudo sobre política educacional envolve uma "arena cheia de conflitos e tensões". Nessa arena, classes e organizações, estrategicamente posicionadas, buscam incluir na pauta pública as necessidades e demandas que defendem. É nessa disputa que reformas educacionais são formuladas e implementadas, como a ocorrida para o ensino médio, em 22 de setembro de 2016, um mês depois de Michel Temer (2016-2018) assumir a presidência da República Federativa do Brasil após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

Nesse sentido, a reforma do ensino médio se liga profundamente com o contexto da realidade brasileira que tem como tônica um "processo de *impeachment* largamente controverso" (Silva e Scheibe, 2017, p. 26). É nesse cenário político onde

ocorre a proposta de mudança[24] para o ensino médio brasileiro, planejada e materializada em um ambiente governamental caracterizado por tendências autocráticas, criada para beneficiar minorias elitistas, interrompendo um movimento ascendentemente em garantia de direitos e criação de políticas públicas. Dado esse próprio contexto, a reforma evidencia, principalmente, o caráter autoritário com o qual foi conduzida, através de uma medida provisória, desconsiderando um amplo e necessário debate.

Alguns estudiosos (L. Felipe Miguel, 2019; Boito Jr., 2015; Singer, 2015; 2018; Chauí, 2016) apontam que os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) avançaram significativamente em projetos de ascensão da classe trabalhadora, via investimentos nos setores sociais e, em particular, na Educação Pública Básica e Superior – apesar de seus limites e contradições, e de não romperem estruturalmente com o neoliberalismo[25]. Dentre tais melhorias, destacam-se políticas de ordem social, educacional e econômica como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Consolidação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e do Sistema Único da Segurança Alimentar e Nutricional (SUSAN), o Programa Minha Casa, Minha Vida, o Bolsa Família, além da "considerável geração de empregos formais", "elevação da renda do trabalho", e a "valorização do salário mínimo" (Fagnani, 2011; 2017, p. 7).

Essas políticas possibilitaram ampliar e restaurar direitos das classes sociais em profunda vulnerabilidade, o que resultou em mudanças que desafiaram e

[24] Para Florestan Fernandes (2008), a mudança social no Brasil é regulada e controlada pela classe dominante. É nesse sentido que esse conceito é empregado aqui.

[25] A origem do neoliberalismo teve início em 1947, quando um conjunto de economistas, cientistas políticos e filósofos se reuniram em Mont Saint Pélérin, na Suíça, com o intuito de se oporem ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social. Neste modelo, o Estado é responsável por regular a economia, dirigir os recursos públicos para garantir direitos sociais dos trabalhadores. Esse grupo desenvolveu um projeto econômico e político detalhado que criticava o Estado de Bem-Estar Social, argumentando que tal modelo de Estado minava a liberdade dos cidadãos e a competição. Essas concepções foram ignoradas até a crise do capitalismo nos anos 70, quando surgiram problemas inesperados como a estagflação. Os neoliberais ganharam destaque ao atribuir a crise ao excesso de poder dos sindicatos e movimentos trabalhistas, que teriam pressionado por aumentos salariais e encargos sociais, afetando os lucros das empresas e causando inflação descontrolada. Após o diagnóstico, o grupo sugeriu algumas medidas entre as quais envolviam a necessidade de um Estado forte para enfraquecer a influência dos sindicatos e dos movimentos trabalhistas, controlar os recursos públicos, reduzir significativamente os benefícios sociais e os investimentos na economia; um Estado que se distanciasse da regulação econômica, permitindo que o mercado operasse livremente com sua própria lógica, incluindo a eliminação dos investimentos estatais na produção, a desregulação do controle financeiro estatal, medidas rígidas contra greves e um amplo programa de privatização (Chauí, 2021).

impactaram, de certa forma, o *status quo* estabelecido (Fagnani, 2017; Chauí, 2016; Santos, 2017). Apesar de apontadas por Singer (2018) como políticas de "reformismo fraco", por não adotarem uma postura governamental "anticapitalista", mantendo os princípios do modelo neoliberal (Boito Jr., 2015), conseguiram introduzir políticas que mitigaram as consequências desse modelo no crescimento econômico do país (Singer, 2018; Boito Jr., 2015; Boito Jr, Berringer, 2013).

Essas mudanças estruturais[26], de "ensaio neodesenvolvimentista"[27] (Boito Jr., 2015), dos governos petistas, incomodaram a lógica predatória dos bancos, do capital financeiro e das elites brasileiras. Isso resultou em um enfrentamento com uma frente antidesenvolvimentista, formada por uma fração de "onças cutucadas" (Singer, 2015) da classe burguesa, que, unida a setores do agronegócio e à grande mídia, que era responsável por forjar e controlar ideologicamente a narrativa pública, juntamente com o poder judiciário subornado e enraizado no poder da classe burguesa, operaram o *impeachment* de Dilma (Singer, 2018; Boito Jr., 2015).

Na visão de L. Felipe Miguel (2016, p. 21), o processo de *impeachment,* aberto "por Eduardo Cunha, em 2 de dezembro de 2015, para além de "uma sucessão de eventos" que culminou na "derrubada definitiva da presidente, em 31 de agosto de 2016", teve como sentido, "o retrocesso nos direitos, a redução do peso do campo popular na produção da decisão política e o adormecimento do projeto de construção de uma sociedade mais justa".

Ao analisarmos essa conjuntura indo além da teoria materialista, mas articulada às críticas e denúncias tecidas por teóricos que se inscrevem no campo decolonial, considerarmos pertinente destacar que, enquanto país latino-americano colonizado e historicamente circunscrito por meio da acumulação primitiva predatória operada por processos de violência, opressão, expropriação e exploração, o Brasil foi relegado à "periferia" do sistema capitalista mundial, sob o prisma do paradigma eurocêntrico de constituição do sistema mundo moderno/colonial[28] (Quijano, 2005; Dussel, 1993).

---

[26] Como o aumento do salário mínimo, a nova política econômica de redução de juros, o marco regulatório do setor elétrico (Singer, 2015)

[27] Modelo político-econômico dos governos de Lula e Dilma que se caracterizam pela relação do desenvolvimentismo com o Estado neoliberal, por isso, o prefixo "neo" (Boito Jr; Berringer, 2013).

[28] Para Dussel (1993, p.50) a Europa se colocou como centro do mundo relegando às outras partes (América, África, Ásia) a condição de suas periferias. Em um violento processo de colonização, impôs um padrão de poder global (capitalismo) baseado na servidão, escravização, exploração e, a partir disso, sua definição de "modernidade" como universal-mundial, estabelecendo, no centro de controle mundial, a Europa e o europeu. Por isso, o capitalismo mundial foi, desde sempre, "colonial/moderno e eurocentrado" (Quijano, 2005, p. 110). Neste trabalho, a compreensão social brasileira parte da

Diante disso, a resistência a mudanças estruturais, por parte dos que detêm o poder, caminha de mãos dadas com a história brasileira. Esse estado de coisas remete à uma assertiva exposta por Florestan Fernandes (2020), sobre a presença da "modernização conservadora"[29], que tem acompanhado a trajetória do desenvolvimento capitalista, na particularidade social brasileira. Essa "modernização conservadora", que para Florestan (2020) é vislumbrada no Brasil, tendo como referência a experiência de modernidade vislumbrada pela Revolução Francesa é vista por Quijano (2005) instituída em relação direta com a colonialidade, posto que, segundo esse autor, toda modernidade europeia, tem sua outra face oculta: a colonialidade.

Nessa perspectiva, é possível analisar que as mudanças/revoluções ocorreram, historicamente, de cima para baixo, "pelo alto". A própria instituição da ordem capitalista, se origina da estrutura colonial, oligárquica e escravista, heranças que formaram as estruturas sociais, econômicas e políticas do Brasil, por meio da manutenção constante de suas – do capitalismo – diversas estratégias, que mantêm o "povo" excluído da sociedade. Dessa forma, toda vez que a classe trabalhadora busca espaço, para incorporar seus interesses no jogo de forças políticas, uma resposta contrarrevolucionária é instituída, por parte dos detentores do poder, a fim de perpetuar o projeto dessas classes dominantes (Fernandes, 2020).

Entre os conceitos fundamentais, desenvolvidos por Florestan Fernandes (2020), em sua interpretação sociológica sobre o Brasil, sobressai o conceito de "contrarrevolução", entendida como uma resposta autocrática, às transformações que buscam uma democracia de "participação ampliada", com conquistas sociais, políticas e econômicas, voltadas à inclusão social. Trata-se de um retorno autocrático que,

realidade latino-americana, lendo-a sob essa perspectiva histórica e, em diálogo com autores como Florestan Fernandes e Paulo Freire.

[29] Segundo Florestan Fernandes o processo histórico que permeia a sociedade brasileira da abolição formal da escravidão e instituição da República até a formação da ordem social capitalista se define pela manutenção do "setor velho" da economia, que não se transformou e nem foi destituído para formar o "setor novo". A mudança econômica não foi acompanhada de mudança política. A instauração do capitalismo brasileiro não alterou a estrutura escravista, oligárquica, mas se expandiu internamente a partir dessa ordem. Com isso a transição da era colonial para a ordem social competitiva (capitalismo) não destruiu a economia colonial de bases escravistas e estamentais, mas se integrou ao "novo" setor econômico, por isso, "modernização conservadora", pois embora tenha proporcionado uma certa industrialização no País, manteve-se numa economia agrária exportadora, subjugado aos países capitalistas centrais, e articulando o "arcaico" com o "moderno", o que o sociólogo originalmente chama de "dupla articulação", padrão no qual se assenta o desenvolvimento capitalista brasileiro e que resulta no desenvolvimento desigual, na concentração social da riqueza e na superexploração do trabalho (Fernandes, 2020).

antecipadamente, sufoca as reivindicações populares e bloqueia as possibilidades de mudanças estruturais, sempre que o poder burguês e o capitalismo estiverem sob ameaça.

Com esse movimento, reforça-se o processo de manutenção de uma democracia restrita (autocracia) aos interesses da classe dominante, inviabilizando qualquer possibilidade de ascensão da classe trabalhadora; uma democracia que funciona operando estratégias organizadas, na qual se exerce o poder em prol da preservação dos próprios interesses, neste caso, os interesses de uma "minoria prepotente" da classe burguesa (Fernandes, 2020, p. 245).

Essa perspectiva teórica contribui para compreender as reiteradas ações contrarrevolucionárias da burguesia brasileira, que acompanham a nossa história e que foram protagonizadas nas recentes "mudanças". É importante ressaltar que, no Brasil, não se trata de qualquer burguesia. As raízes dessa classe fogem do esquema clássico[30] e combinam os avanços tecnológicos, industriais com a manutenção da ordem colonial e do racismo, com acumulação primitiva de capital. Seu papel, portanto, enquanto classe que luta por mudança social, orientada pelos valores de nação, democracia e povo, nunca se concretizou.

Uma burguesia sem autonomia, incorporada, de modo dependente da burguesia internacional, logo, suas ações refletem os interesses externos, devido à própria singularidade do capitalismo, aqui, estabelecido, de posição periférica no sistema global capitalista, dependente e submisso, marcado pela combinação de dependência externa e desigualdade interna, "um capitalismo selvagem" (Fernandes, 2020, p. 301). Suas ações priorizaram a luta para manter, não apenas os seus "privilégios de classe", mas também, para garantir a continuidade do sistema capitalista, que dada suas características permanentes de dependência e subdesenvolvimento, necessita da autocracia burguesa para manter seu "circuito fechado", altamente excludente nos controles da máquina do Estado (Fernandes, 2020). Por isso, as (contra)[31] reformas serão necessárias. E nesse contexto, a

[30] Segundo Florestan Fernandes (2020), a revolução burguesa no Brasil não seguiu seu curso clássico ou nacional democrático a exemplo do que ocorreu na Europa. O Brasil não transitou para uma sociabilidade burguesa nos moldes clássicos porque não houve a dissolução de um regime feudal cuja decadência produziu a classe social chamada burguesia e que promove uma série de transformações econômicas, sociais e políticas. A burguesia aqui se consolida aliada e mantém o regime colonial. A criação da classe burguesa brasileira teve como único e exclusivo objetivo o ganho e acúmulo de capital.

[31] Usamos o termo (contra) reformas a partir de Coutinho (2012, p.122-123), que aponta para a ação do neoliberalismo de se apropriar do conceito de reforma, organicamente ligado "às lutas dos

educação não é tratada como uma prioridade, e quando é, serve para atender os objetivos que esta classe dominante atribui como os necessários.

Dito isto, compreendemos, portanto, sendo esta singular classe que marca, assim, em 2016 (e em outros momentos históricos), a democracia brasileira com uma "fratura irremediável" (Miguel, 2016, p. 29), que, embora ainda frágil, vinha progredindo em seu processo de fortalecimento. Essa "fratura" abre margem para o surgimento, re-surgimento ou fortalecimento de medidas também arbitrárias e ilegítimas, pois, conforme a análise de Boito Jr. (2015), a intenção da classe dominante no Brasil era combater as políticas de incremento desenvolvimentistas e restabelecer o domínio do neoliberalismo econômico. A despeito disso, Corrêa (2022) argumenta que a presidenta Dilma, sobretudo em seu segundo mandato, já avançava em políticas neoliberais e de ajustes fiscais, o que corrobora para a crise em seu governo.

Adicionalmente, havia na arena brasileira a resistência em relação à implementação do Plano Nacional de Educação, que incluía a meta de destinar 10% do PIB para a educação (Aguiar, 2019). Esse projeto é evidenciado no estudo empreendido por Cavalcanti e Venerio (2017), acerca da plataforma política do governo Temer "Uma ponte para o futuro", documento publicado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em outubro de 2015, após o partido ter declarado romper com o Partido dos Trabalhadores (PT). Os pesquisadores identificaram, por meio da técnica "nuvem de palavras"[32], que a proposta do PMDB era fortemente marcada pela preocupação central com a crise fiscal, que resultava na diminuição da verba pública e na austeridade do orçamento.

A nuvem a seguir, apresentada pelos autores (Cavalcanti; Venerio, 2017), apresenta as palavras mais frequentes no texto, sendo que, quanto maior a palavra, na nuvem, mais relevante ela é no conteúdo.

subalternos para transformar a sociedade", modificando-o a fim de apresentar suas medidas de contrarrefomas disfarças de reformas. Em sua compreensão, as recentes reformas da agenda política tem com o objetivo a "conservação", "ou mesmo restauração" das condições de um capitalismo selvagem. Dado isto, propõe que o mais coerente é o uso do termo "contra-reforma". Borón (2000) também corrobora com esse entendimento ao destacar o termo "reforma", que tinha um sentido progressista que remetia às transformações de ordem social e econômica para mudanças a fim de uma sociedade mais igualitária e democrática, foi "reconvertido" pelos ideólogos do neoliberalismo e remete, agora, a processos antidemocráticos.

[32] Recurso gráfico utilizado para análise de discurso.

Figura 3 - Nuvem de Palavras “Uma ponte para o Futuro”

Fonte: Cavalcanti e Venerio (2017, p. 158).

Conforme explicam:

> [...] a dupla “mercado-privado” supera o trio “cidadania-pessoas-assistência” pelo placar de 23 a 10 – uma verdadeira “goleada”. E, apesar de palavras como “público” (45 vezes, 1ª posição), “sociedade” (19 vezes, 10ª posição) e “social” (13 vezes, 13ª posição) apresentarem alta frequência, não se percebe uma real preocupação com a desigualdade social. Na maior parte das suas ocorrências, o primeiro termo aparece associado a “gastos”, “despesas”, “contas”, “endividamento”, “orçamento”, “servidores” etc. “Sociedade”, por seu turno, na maioria das vezes é utilizada de forma genérica, sem se referir à questão das suas divisões – por renda, gênero, etnia ou escolaridade, por exemplo. E “social” é mais relacionada a termos como “previdência”, “assistência” e “benefícios”, todos relativos ao contexto previdenciário – ou seja, ao regime público de Previdência Social (Cavalcanti e Venerio, 2017, p. 159).

A agenda, então apresentada, mostrava-se marcada por ideais neoliberais e pela finalidade de flexibilizar os destinos dos recursos públicos através da reforma do orçamento. Na mesma direção, o professor José Krein (2018) argumenta que, no plano de Temer, estava a evidência de que era necessário:

> [...] reduzir o tamanho do Estado, reduzir o gasto social, retirar direitos e diminuir a proteção social. O documento é uma forte demonstração das políticas do governo Temer, entre as quais se previam as privatizações, a redução do gasto social, a reforma da previdência e a reforma trabalhista (Krein, 2018, p. 86).

Era necessário reconsiderar os investimentos em saúde, educação, assistência social, promovendo o esvaziamento dos direitos sociais, considerado caro, pelas elites, pois, o “gasto social” era sem relevância diante dos “interesses do capital parasitário”, expressão da nova concepção de estado mínimo (Lima; Maciel, 2018, p. 4; Aguiar, 2019; Corti, 2019).

Esses objetivos são materializados no ajuste fiscal, realizado por meio da PEC

241/2016. A medida estabeleceu um novo regime fiscal, congelando os investimentos em saúde e educação, por 20 anos. Isso impactou negativamente a execução de metas importantes, do Plano Nacional de Educação, como a meta 3, que visava garantir o acesso à educação para todos os jovens de 15 a 17 anos, e aumentar, até o término do Plano, a taxa de matrículas no ensino médio, para 85%; e a meta 8, que almejava aumentar a escolaridade da população, especialmente, dos mais pobres, negros e residentes do campo (Brasil, 2014), que, para se efetivar, necessitava de investimentos. Além disso, a PEC abriu espaço para uma maior participação da iniciativa privada na educação, em detrimento dos recursos públicos, resultando em consultorias e parcerias na área educacional, promovendo um maior controle das ações escolares (Freitas, 2019; Frigotto, 2018; Ferreti, 2018; Cavalcanti, Venerio, 2017).

Nesse contexto de (contra) reformas soma-se a Lei 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, criada com o intuito de ajustar a legislação às novas formas de trabalho[33]. No entanto, promoveu a flexibilização e desregulamentação das leis que visavam atender a classe trabalhadora. Isso trouxe novos elementos que precarizaram as relações trabalhistas, fortalecendo a exploração, e o aumento da mão de obra excedente e empobrecida, aspectos cruciais para o funcionamento do capitalismo periférico brasileiro (Fernandes, 2020; Krein, 2018; Brasil, 2017).

Para o professor Celso Ferretti (2018, p. 35), a conexão da Reforma Trabalhista com a reformulação do ensino médio fica evidente quando se reporta “a flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho”. Essa reforma representa um exemplo claro desse ajuste, com a eliminação das normas, já legitimadas, para beneficiar, mais os empregadores do que os empregados, gerando mudanças na consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileiras, traduzidas na redução de direitos; flexibilidades nas formas de elaboração das regulamentações; extensão e intensificação da jornada de trabalho e dos processos de terceirização; e

[33] As transformações no mundo do trabalho refletem transformações estruturais decorrentes do sistema capitalista contemporâneo sobretudo a partir da crise dos anos de 1970 e no Brasil a partir dos anos 1990, no contexto de redefinição do papel do estado com a visão hegemônica de que era necessário ocorrer ajustes das relações de trabalho à ordem econômica capital. Nessa relação entre capital e trabalho, medidas como informalidade, precarização são apontadas como necessárias para que o capital financeiro, em seu processo multiforme, continue a atingir seus altos lucros. Nisso a necessidade da flexibilização, a exigência de altas taxas de produtividade, da redução dos custos, os aumentos de contratos por tempo determinado, flexíveis, além da expansão da terceirização. As novas relações trabalhistas, precarizadas, terceirizadas, são vendidas como solução em momentos de crise. (Antunes, 2018; Krein, 2013).

enfraquecimento das instituições públicas e dos sindicatos (Ferreti, 2018; Krein, 2018, Freitas, 2019).

Em síntese, a Reforma Trabalhista trata de “um modelo que busca alinhar a regulação do trabalho à lógica da acumulação capitalista desejada pelo mercado financeiro internacional e pelas elites nacionais” (Krein, 2018, p. 96), tomando medidas nefastas ao trabalhador. Nesse contexto, a educação passa a ser, também, estratégia para a formação de um trabalhador mais flexível às mudanças do mercado, e disto, decorre a necessidade do movimento global chamado “reforma empresarial da educação”[34], conforme explicitado por Freitas (2019, p. 42), cujo objetivo é a “retirada da educação no âmbito do direito social e sua inserção como serviço no interior do livre mercado”, contexto em que se situa a Lei 13.415/2017. Não por acaso, pesquisadores que analisam o “Novo” Ensino Médio, apontam para a iniciativa da reforma, alinhada às demais reformas de cunho neoliberal, que visa, dentre outras coisas, a adaptação dos cidadãos e profissionais à sua situação de classe, via aprendizagem baseada em competências. Isto significa uma clara tentativa de adaptabilidade, em conformidade com o mercado, evidenciando o papel central da educação, em meio aos interesses políticos e econômicos de hegemonia neoliberal, que, por meio das (contra) reformas, expressavam o projeto de país que buscavam redesenhar, no tecido social brasileiro (Ferretti, 2018; Frigotto; Ramos, 2016; Ferretti; Silva, 2017).

Não se pode negligenciar que, na área da educação, esse grupo social e seus pensadores, se agruparam sob a fachada cívica do movimento “Todos pela Educação” (TPE)[35], grupo formado por setores financeiros da burguesia, que se posicionou de forma privilegiada na condução da política educacional brasileira, (Krawczyk; Martins, 2018). Esse conjunto de empresariado também se apresentou na arena educacional

[34] Freitas (2019) discute como esse movimento desenvolvido nas últimas décadas, ocorre não somente no Brasil, mas a nível global. Conforme explica “os reformadores operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação” (p. 43).

[35] Em seu site o “Todos pela Educação" se apresenta como “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil.” Segundo Corrêa (2022) O Todos pela Educação, assentado na racionalidade neoliberal, realiza análises e avaliação da educação brasileira que não considera os problemas estruturantes da sociedade e educação no país. “Criado por catorze dos maiores grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio; e por dezoito parceiros, estes operadores, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação na disputa concreta do conteúdo, métodos e valores que interessam ao mercado” (Frigotto; Ramos, 2016, p. 36).

por meio do projeto "Escola sem Partido", que, ao contrário do que era proposto – “sem partido” –, preconizava a defesa da “escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade” (Frigotto, 2018, p. 31). É, uma forma, portanto, como destaca Nilma Lino Gomes (2019, p.229 “de se privatizar a escola por meio de um pensamento conservador, de direita e fundamentalista-religioso disfarçado pelo ‘zelo pela liberdade de expressão’.

Nesse sentido:

> No âmbito da sociedade civil, as frações burguesas dominantes ampliaram suas organizações privadas — aparelhos de luta hegemônica da classe dominante — e intensificaram as disputas do projeto de sociedade e educação, aparelhos esses que, no núcleo duro, se expressam nos 14 grupos econômicos fundadores — denominados mantenedores — do movimento “Todos pela Educação” e das 18 organizações que aparecem como parceiras. Colocamos “Todos pela Educação” entre aspas, pois a sutil mudança do ideário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Educação para Todos”, pode ser interpretada como “todos pela educação”, que convém ao mercado e ao capital (Motta e Frigotto, 2017, p. 366).

Nesse mesmo cenário, a investida do agronegócio já beneficiado com a flexibilização trabalhista, se intensifica na educação, cujas ações se expressam, por exemplo, na campanha “De olho no material escolar”, uma ação das “mães do agro” visando interferir na abordagem dada ao “agro” nos materiais didáticos e no fechamento de escolas rurais que de 2018 a 2021 totalizaram mais de 4 mil escolas do campo fechadas no Brasil (INEP, 2021). Um Estado com uma bancada altamente ruralista neste período de governo, conforme evidenciam os estudos de Alentejano (2020, p.257-282), buscava “reconfigurar o discurso e a imagem, escamoteando suas práticas históricas de violência no campo”, negando a reforma agrária, mitigando o diálogo com os movimentos do campo, promovendo “violência, devastação e exploração do trabalho para se apropriar de novas terras e aumentar seus lucros” e, assim, imprimir um padrão de poder que, no campo educacional, não se sintoniza com o atendimento de políticas que atentem à diversidade, pois o campo, na perspectiva do agronegócio é visto tão somente como local de produção, negando-o como espaço de saber, de cultura, de temporalidades e sociabilidades diferenciadas.

Diante desse problemático contexto, e da crise do sistema capitalista, se expandindo em dimensão global, e continuamente, percebe-se o retrocesso na educação. Considerando os problemas ocasionados por uma reformulação educacional, sob orientações neoliberais, Laval (2003) aponta para a forma como a

educação, situada nessa lógica, passa a ser vista: “um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2003, p. 6). Chauí (2021) corrobora, refletindo que nessa lógica, os sujeitos são vistos como “capital humano”, a partir do qual, se fortalece, não apenas, o modo de produção capitalista, mas, também, os modos de ser e viver, oriundos dessa lógica econômica, afirmando uma dada sociabilidade, valores e projetos educativos ancorados nas concepções competitivas, meritocráticas e individualistas, que regem essa ordem econômica (Ferretti, 2018), o que Dardot e Laval (2016, p. 379) chamam de “uma nova racionalidade neoliberal”, ou “razão mundo”, agindo nas ações governamentais e condutas individuais do “sujeito-empresa”.

Contudo, como nos adverte a filósofa brasileira, Marilena Chauí (2021, p. 13), a educação como direito de cidadania não pode ser reduzida à capacitação de competências advindas do, e para, o mercado, em que o saber é transformado em ferramenta de produtividade econômica. Ao colocar desta forma, o contexto conjuntural da realidade brasileira em que se gesta a Lei N°. 13.415, e a maior influência do conjunto de empresariado nas políticas públicas, reforçam um processo contrário à garantia dos direitos de cidadania, que, na sociedade brasileira, são vistos, pela classe dominante, como privilégios de classe, podendo ser concedidos ou retirados das demais classes, por meio de reformas (Chauí, 2021).

Feitas essas considerações, as (contra) reformas aprovadas no governo de Temer demonstram a vivacidade das estruturas de colonialidade, exclusão e privilégios de uma elite minoritária, que marcam a sociedade brasileira, historicamente erguida por um sistema capital periférico, marcado por um projeto de sociedade que reproduz a dominação, por meio de formas articuladas de opressão, exclusão e desigualdade (Fernandes, 2020; Corrêa, 2022). Dessa forma, a compreensão do complexo cenário de regressão em direitos, que se manifesta a partir da destituição de Dilma, leva à leitura desse processo, de acordo com Frigotto (2018), como um "golpe jurídico-parlamentar-midiático", ou "pseudolegal", nos termos de Michael Lowy (2016), que destaca ser essa, uma estratégia oligárquica marcadamente presente na história dos países latino-americanos. Para esse filósofo e sociólogo (Michael Lowy, 2016, p. 61), a leitura dessas ações, na arena política brasileira, “mostra que a democracia já não está mais sendo útil, que ela está atrapalhando a implantação das políticas neoliberais”.

Florestan (2020) também já havia advertido que, quando a burguesia perde o

poder de instrumentalizar o estado em seu próprio benefício, acaba tendo que usar o “golpe de Estado” para continuar no exercício de poder do Estado, para manter a “ordem social competitiva ideal” e para recompor o estado democrático de direito conforme os seus interesses de classe (Florestan, 2020, p. 338). Por isso, um “golpe deformador”, contra “os sujeitos coletivos (movimento por terra, negros; quilombolas; mulheres). Contra, enfim, aqueles que ousam humanizar-se com autonomia, ou seja, propondo sua própria educação” (FONEC, 2017, p. 3). Um golpe que se coloca contra ao trabalho, contra à resistência dos movimentos sociais, um golpe que representa o caráter de classe, e que foi responsável pela despolitização da educação (FONEC, 2017, p. 3).

É, então, nessa conjuntura de retrocesso, de política e economia enraizadas na austeridade, que o “novo” ensino médio é aprovado, em caráter de urgência. Contudo, é necessário acrescentar que, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o projeto seguiu seu caminho de implementação, o que nos remete a considerar, também, a continuidade da reforma, no ambiente de um governo fruto do avanço da extrema direita no Brasil e de “uma onda ultra conservadora e reacionária no mundo” (Corrêa, 2022, p. 1337). Formado pela classe média, pelos setores de magistrados e por um grupo defensor do conservadorismo moral e ideológico, suas ações de governo aprofundaram as contra reformas gestadas por Temer. De acordo com o professor Gaudêncio Frigotto:

> A ascensão ao poder da nação em 2019 do bloco de forças de extrema direita que se expressa pela junção de três fundamentalismos. O econômico, para o qual o mercado se torna o regulador das relações sociais numa das sociedades mais desiguais do mundo, onde o critério de justiça e igualdade social é substituído pela ideologia da meritocracia. O político, que se guia pela pedagogia do ódio e da ameaça de anulação de adversários e do pensamento crítico divergente. Finalmente, o fundamentalismo religioso, este que busca subordinar a ciência à crença e impor os valores moralistas particulares como sendo universais (Frigotto, 2021, p. 133).

Isso trouxe impactos significativos na área da educação, traduzidos no processo de “desmonte” da educação básica e superior, já que o governo Bolsonaro seguiu com o projeto de ofensiva à educação pública universal, e aos direitos sociais, intensificando as alianças com as forças do capital, em especial, com o capital financeiro vinculado ao agronegócio. O aprofundamento da extrema direita e de ideais autocráticos, cortes de verbas para a ciência e educação, a erosão das instituições públicas, o negacionismo científico e o aprofundamento do conservadorismo marcaram o contexto político, econômico, social e educacional no (des) governo

bolsonarista (Leher; Santos, 2018; Frigotto, 2021). Contudo, é importante atentar que outros autores apontam para um movimento, além de conservador, reacionário com o avanço da extrema direita no Brasil, que mobiliza velhos e novos atores e recursos em defesa de uma plataforma autoritária, ligando profundamente o país a problemas e a uma agenda do passado (Avritzer, 2021; Corrêa, 2021; 2022).

No setor da educação do campo, o governo de Bolsonaro desarticulou políticas de Reforma Agrária, alterou a estrutura regimental e as competências do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do decreto nº 10.252/2020, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Estas medidas e entidades foram criadas em 2004, para garantir a formulação de um conjunto de políticas que atendesse às diversas modalidades educacionais: indígena, quilombola, educação especial, educação nas relações étnico-raciais, e em direitos humanos. O governo bolsonarista restringiu o orçamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública de educação, que representava o protagonismo da luta dos sujeitos coletivos do campo, na materialização de políticas públicas para a educação no campo. Suas ações desarticularam um espaço conquistado pelos movimentos sociais – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), intensificando a criminalização do governo bolsonarista sobre esses sujeitos coletivos. Ao desarticular um processo de formulação de políticas, voltadas para o atendimento à diversidade de sujeitos presentes nas escolas, corrobora para intensificar o ataque à educação, enquanto direito social (FONEC, 2020; Santos; Sapelli, 2023).

Somou-se, ainda, ao cenário do (des) governo e ao processo de implementação da reforma do ensino médio – já impactado pela falta de diálogo do governo com as instituições educacionais e de pesquisa no Brasil –, o período de crise sanitária com a pandemia da Covid-19, que, dada a tensa crise democrática, bem como a postura autoritária e negacionista de ciência presentes no governo Bolsonaro (Avritzer, 2021), intensificou a pandemia no Brasil e, consequentemente, aprofundou desigualdades sociais, econômicas, ambientais e educacionais. Estudos apontam que nas Amazônias e no Brasil, povos indígenas e comunidades tradicionais, rurais-ribeirinhas foram profundamente impactadas (Corrêa, 2023; Silva, *et.al* 2023; Anistia Internacional, 2022), exprimindo um agravante na histórica desigualdade étnica-racial. Além disso, a pandemia distanciou educadores e educadoras, alunos e alunas do debate presencial, e contribuiu para o processo de continuação da reforma do ensino

médio sem diálogo com a sociedade, por meio de consultas públicas realizadas virtualmente, e, em contexto pandêmico.

É, então, sob essa conflitiva arena, onde se evidencia o contexto do golpe e de avanço da onda neoliberall e da extrema direita, que se projeta, arquiteta-se e se dá o formato necessário ao ensino médio brasileiro, e é no governo bolsonarista que se dá continuidade ao projeto, sem discussão com a classe educacional. Com uma política de esvaziamento e de amordaçamento da sociedade civil intensificada pelo governo Bolsonaro, ocorre a desertificação da arena pública (Corrêa, 2022), anulando o contraditório e rompendo, por conseguinte, com qualquer possibilidade de diálogo com a sociedade civil, com aqueles e aquelas que estão no chão da escola, no cotidiano das comunidades, no cotidiano de distintas territorialidades e sociabilidades; e sem consideração com os apontamentos que vinham sendo evidenciados, por parte de pesquisadores em todo o Brasil, acerca da implementação do novo ensino médio e dos problemas acarretados.

3.2 Percurso, embates e dilemas da Lei 13.415/2017: o que há de “novo”?

> *“Se a gente observar a fundo a história, as coisas só vão se remoldando, cada vez mais, quando vê que a gente conseguiu avançar, vem alguma coisa, um retrocesso. Dizem ei, vem aqui, volte bem aqui.”*
>
> (Milene Alves - Representante da Juventude no MST, 2024).

A fala, acima, é da dirigente da juventude do Estado do Pará, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e expressa os elos entre passado e presente que envolvem a história e, ao mesmo tempo, aponta para as tensões/disputas, conduzidas num tempo histórico que se ligam ao passado. Nas entrelinhas, demarca-se o peso advindo das mudanças que retrocedem a história e vê-se a dificuldade de uma classe em avançar que, apesar de toda essa conjuntura, persiste na luta e na resistência, tensionado tempo, história e classes dominantes, que puxam o fio do presente ao passado. Expresso, a partir daí, a percepção de que o “novo” nem sempre, assim, o é, e neste caso, o conceito de “Novo” Ensino Médio aponta para esta ideia.

O “Novo” Ensino Médio foi oficializado pela Lei nº. 13.415/2017, que determinou que o currículo do Ensino Médio fosse dividido entre duas partes: comum e diversificada. A parte comum foi destinada à Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de até 1.800 horas, cujos objetivos de aprendizagem foram definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), publicada posteriormente à reforma do ensino médio. Já a parte diversificada, flexível, é composta pelos, então chamados, Itinerários formativos, com carga horária de 1.200 horas, e que podem ser oferecidos em colaboração com empresas privadas.

É relevante salientar que, antes disso, a formação Básica do Ensino Médio no País era composta por uma grade de 2.400 horas de disciplinas científicas, sendo 800 horas anuais. Ao propor um aumento de 3 mil horas, o que, à primeira vista, pode indicar aumento da carga horária, é importante considerar que as disciplinas científicas diminuíram para 1.800 horas, o que representa uma redução significativa na escolarização desta etapa (Ferretti, Silva, 2017).

Dentre tantos aspectos problemáticos que esta lei regulamenta, destaca-se a preocupação em assegurar a obrigatoriedade da disciplina de Português e de Matemática, apenas, nos três anos do ensino médio, em detrimento das demais disciplinas, conforme o parágrafo 3º do artigo 35. A reforma estabelece, ainda, a necessidade de se implantar um trabalho voltado para a construção do Projeto de vida dos estudantes, considerando uma formação direcionada para os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Para tanto, estabelece que:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa ensino médio, essa nova organização destaca a importância do “protagonismo juvenil”, uma vez que “prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2018, p. 467). Essa necessidade de mudança pautou-se na necessidade de “modernizar” o ensino médio, de modo que ele resolva os problemas existentes, conforme fala do ex-Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Rossieli Soares da Silva, durante a terceira audiência pública, para discutir

a medida provisória 746, em 2016. Em suas declarações:

> O ideb está estagnado desde 2011, o desempenho de português e matemática na saeb hoje é menor do que era em 1997, o atual sistema tem fracassado segundo todos os indicadores que nós analisamos, nós temos todos os sinais que o ensino médio é a etapa que tem fracassado, tem produzido mais desigualdade e tem estimulado a evasão das escolas, tratar de forma igual a todos não tem sido a melhor solução além de ser o único modelo que tem trabalhado dessa forma (Rossieli Soares, 2016 – informação oral).[36]

Na fala do secretário, a "ineficiência" da escola é apontada como uma das principais justificativas da reforma do ensino médio. Contudo, esse discurso de "fracasso" requer análises mais cuidadosas, pois embora haja, de fato, uma crise que na educação brasileira, em particular no ensino médio, reduzir ou sobrepor as finalidades educativas às ordens de avaliações nacionais e internacionais, e na necessidade de a escola formar para o mercado, fragiliza uma perspectiva de educação inclusiva como direito.

Nilma Lino Gomes, se diferenciando de algumas críticas marxistas economicistas que, centram a leitura com foco na contradição única de classes, compreende a Reforma do Ensino Médio como um exemplo recente de "colonização dos currículos". A colonialidade, para essa autora, entendida como "produto de uma época é "resultado da imposição do poder e da dominação colonial" que se mantêm na sociedade e se reproduzem, com maior contundência, nos currículos e instituições escolares. Em sua análise:

> [...] exemplo recente de colonização dos currículos é a Reforma do Ensino Médio Brasileiro, aprovada em 2017. Com a justificativa de modernizar os currículos, melhorar a qualidade desse nível de ensino e apresentar campos de opções aos estudantes do ensino médio de acordo com suas aptidões e interesses, essa reforma tem recebido muitas críticas. Uma delas diz respeito à restrição do currículo do ensino médio, principalmente se considerarmos as escolas públicas e as condições e oportunidades dos estudantes que a frequentam no Brasil (Gomes, 2019, p. 229-230).

Sob essa leitura, é possível evidenciar o caráter colonial da Reforma, posto que, o diagnóstico e a solução apresentada por uma intelectualidade, marcada por uma visão, além de neoliberal, nortecentrada, vinculada à classe dominante são limitados e falhos, haja vista que, em função dessa ineficiência escolar, se apresenta como solução a reforma da educação, sem, sequer, buscar resolver seus problemas

[36] Argumentos proferidos na 3ª audiência pública da CMMPV 746, ocorrida no Senado Federal, em 01 de novembro de 2016. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2065/reuniao/5568. Acesso em 16 nov., 2023 (Transcrição nossa).

estruturais. Além disso, apesar de ser apresentada como “nova”, e como solução aos problemas identificados na última etapa da educação básica brasileira – como a evasão escolar e os baixos resultados do IDEB, autores apontam para retomada de velhos projetos e o revigoramento de “empoeirados” discursos (Silva, 2018).

A professora e pesquisadora do ensino médio, Mônica Silva (2018), traçando uma cronologia dos marcos normativos referentes ao ensino médio, afirma que, em 1999[37], os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) - (1994-2002), já apresentavam uma organização curricular por áreas, orientadas por um ideal de “competências e “habilidades” a serem alcançadas, considerando a lógica “pragmática e reducionista” que, a visão acerca da escola circunscrevia, naquele momento, isto é, de uma formação para a empregabilidade (Silva; Scheibe, 2017).

As análises empreendidas por Ramos e Frigotto (2016) e Aguiar (2019) corroboram, refletindo que, a educação no governo de FHC, foi marcada pela racionalidade neoliberal e intensificação da atuação dos organismos internacionais. Focalizando o, então protagonismo juvenil, como estratégia para promover alterações no currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais daquele momento apresentavam orientações que buscavam preparar/adaptar os jovens para a incerta e instável sociedade de mercado.

Porém, as discussões, a partir de 2003, no Ministério da Educação, no governo Lula, indicaram mudanças no direcionamento da educação, antes limitada pela sua necessidade de se adequar às demandas do mercado. A proposta do ensino médio integrado, por exemplo, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propunha uma abordagem de integração curricular que, sem negligenciar saberes escolares, deixaria para trás a noção regulamentadora de competências, fragmentação, hierarquização entre disciplinas, e orientava-se por uma concepção de trabalho como princípio educativo (Silva, 2023).

No entanto, ainda em 2012, logo após a aprovação dessas diretrizes curriculares nacionais que buscaram superar o viés fragmentário e pragmático,

[37] Para Neves (2004, p.1), no Brasil, os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século, foram e vêm sendo palco de uma série de reformas na educação escolar que visam “adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo”.

surgiram novas disputas e discussões com a formação da Comissão Especial, destinada a promover estudos para orientar as políticas de reformulação do ensino médio (CEENSI) que, como resultado de suas análises, apresenta, em 2013, um relatório que origina o PL 6.840, na Câmara dos Deputados.

> A Ceensi trabalhou por aproximadamente 19 meses, produziu 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e um no Mato Grosso. Foi realizado um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados. Desse conjunto de atividades resultou o Relatório da Comissão do qual constava a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013. Desse Projeto de Lei constam duas propostas principais, a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos (Silva; Scheibe, 2017, p. 25).

Para tais autoras (Silva; Scheibe, 2017, p. 25):

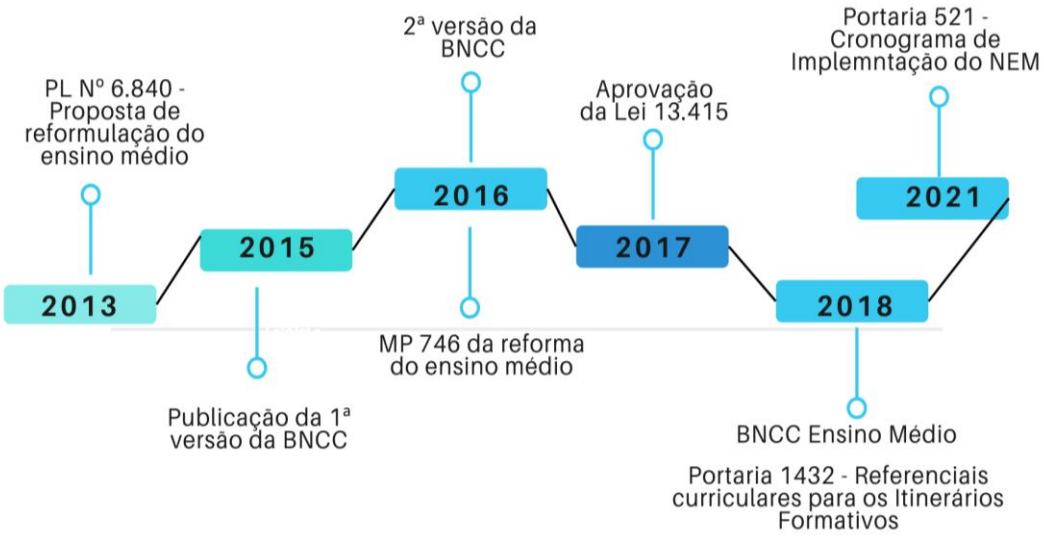
> O PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País.

Dados os princípios e propostas formativas que o projeto carregava, foi amplamente discutido e contrariado, por intermédio do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[38], com o envolvimento do movimento estudantil, e parte das secretarias de Educação. A atuação desses coletivos resultou em modificações no projeto, para atender melhor a classe estudantil dessa etapa, considerando a garantia do direito educacional e as peculiaridades estruturais do sistema educacional brasileiro. Isso culminou, após conjunto de audiências, num substitutivo, que seria votado em 2015. Entretanto, em um período cujo legislativo centrou-se na votação do *impeachment*, o Substitutivo não avançou no processo de tramitação (Silva; Scheibe,

[38] Movimento criado no "início de 2014 para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação" interpelando e criticando o Projeto de Lei 6.40/20213. "Composto por várias entidades do campo educacional, dentre elas a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)" (Silva; Scheibe, 2017, p. 25).

2017). Abaixo, apresentamos uma síntese da linha do tempo que a reforma do ensino médio percorreu no Brasil, a partir da apresentação desse PL.

Figura 4 - Linha do Tempo da Reforma do "Novo" Ensino Médio (NEM)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos referenciais teóricos e legais.

Seguindo essa linha do tempo, em 2016 foi formulada a reforma no ensino médio, por meio da medida provisória MP/746, como etapa subsequente ao PL 8.640/2013, já que as mesmas diretrizes, de alinhar a escola às demandas do mercado, que antes tinham sido modificadas, ressurgiram, como uma imposição, evidenciando a arbitrariedade da mudança, através de uma medida provisória que exclui o amplo debate (Ferretti, 2018; Silva, 2018).

Ao buscarmos ouvir um conjunto de atores do cenário educacional, em especial do contexto campesino, a respeito do acompanhamento e posicionamento do debate do novo ensino médio, da forma como ele foi construído, na tentativa de evidenciar como se deu diálogo com esses sujeitos e as realidades das comunidades rurais, nos deparamos com os seguintes relatos dos/as entrevistados/as:

> ***É muito difícil a gente pensar o ensino médio quando a gente não chama os povos pra dizer assim: vamos conversar sobre o novo ensino médio?*** *o governo, em 2016, assim que a Dilma levou o golpe já começou a articular esse novo ensino médio. Só que a gente aqui, principalmente no estado do Pará e nos estados onde tem ilhas, não tem como a gente pensar o ensino médio se a gente não tem a dimensão geográfica no papel de quem são os sujeitos que estão inseridos no ensino médio, porque eles dizem que a evasão do ensino*

médio era por conta de que os alunos não se interessavam pelas disciplinas que eram colocadas e a evasão pelo trabalho. Só que com o novo ensino médio, a evasão vai continuar. Porque quem ingressa no ensino médio, não escolhe o que vai estudar no ensino médio. A evasão vai continuar... e preparar os meninos apenas para trabalhar, só para ser mão de obra, não para ter um pensamento crítico em relação a nada. Então assim, nós, do movimento sem Terra, acha que pode haver um ensino médio melhor para os nossos jovens. Mas não da forma de como foi construído, sem debate, ***sem participação popular*** (Milene Alves - Representante da Juventude no MST, 2024).

Primeiro é preciso dizer que o debate, ele não foi coletivo. Ele foi ***muito imposto****. Os principais atores que o ensino médio, de fato, vai atingir não foram ouvidos. Então ficou muito lá pela superestrutura. O professor, o aluno, a comunidade escolar, que devia ter uma ampla participação e ter uma voz mais atônica nesse debate né, simplesmente foram silenciados. Mas, inevitavelmente, ele foi aplicado* (Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).

A gente entende que é assim, algo que está ***sendo imposto****, né. Porque primeiro que o novo ensino médio no Brasil todo foi imposto, porque não foi por projeto de lei, votado mesmo, né, foi por medida provisória, que é algo que já é aplicada com força de lei. Então é algo que desde a sua fundação no governo Temer é algo que não foi debatido com a classe estudantil, com a classe trabalhadora, então a gente entende que a realidade do Pará é a mesma realidade do todo o Brasil, né. É o que foi imposto aos estudantes, imposto goela abaixo, e que os estudantes têm todo direito de querer ter participação nisso, principalmente os estudantes, porque são justamente eles que serão afetados diretamente e, inclusive, uma das movimentações que o governo estadual tem feito é de cooptar certas partes do movimento estudantil, ao ter esse diálogo no sentido de fazer uma reforma da reforma* (Ártemis Brito - Representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas no Pará, 2024).

Eles falam que o diálogo deles são através da consulta do conselho estadual de educação, ai ***vem direto do conselho estadual de educação*** *para dentro das escolas* (João Thomaz, 2024).

O que chegava pra gente era ***tudo decidido lá em cima****, era quando já estava tudo mastigado lá, chegava um questionário pra gente dizer ou A ou B, e pra não dizer que a gente não participou foi dessa maneira. Mas assim, foi muito a gente teve que engolir* (Ilma Ribeiro - Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

As falas dos docentes e lideranças do movimento social do campo e movimento estudantil, refletem uma realidade historicamente estrutural, do modo como as políticas educacionais brasileiras vêm sendo construídas, ao longo da constituição do país, de forma verticalizada. Expressa a não participação dos sujeitos do processo educativo – alunos e docentes –, no processo de escuta, para implementar o "Novo" ensino médio.

Uma imposição disfarçada de escuta, através de consultas públicas online, ou de questionários, que eram introduzidos, apenas, com o intuito de confirmar o que já estava (im)posto. No contexto educacional do campo, onde historicamente já há uma lógica que não (ou pouco) dialoga com seus sujeitos e contextos, essa imposição se torna ainda mais evidente. Como expressa a professora Ilma Ribeiro, não houve diálogo construtivo, de fato; ou, ainda, se reduziu a atuação dos órgãos do estado, numa imposição vertical, como expressa o professor Thomas. As falas dos docentes demonstram o processo antidialógico da Medida Provisória, a nível nacional, e sua reprodução no contexto estadual.

Na mesma posição, o representante do Fórum Nacional de Educação, na 3ª audiência pública, que discutia a MP 746/2017, argumentava:

> O fórum entende que essas mudanças de reestruturação no ensino médio são necessárias, portanto, avalia que através de medida provisória não é adequado, ou seja, desconsidera o rico processo de construção, conquistas importantes na constituição federal, conquistas importantes na LDB, conquistas importantes nas conferências, no Plano nacional de educação. É certo que o ensino médio não vem preparando bem os estudantes, de que os currículos são poucos ou nada atrativos, de que a qualidade é questionada, no entanto, não autoriza soluções mágicas, verticais e autoritárias que ignoram o acúmulo que a gente já vem tendo nesses últimos anos com relação a educação no Brasil (Antônio Lacerda Souto, 2016 - informação oral).[39]

Enquanto representante, também, do movimento social do campo, pontuou:

> O Brasil é muito grande, o norte não é igual ao nordeste, o nordeste não é igual ao sul, o que não é igual ao centroeste. A gente precisa considerar tanto as especificidades locais quanto regionais e também das populações. Nós temos território, mas dentro do território nós temos uma diversidade de sujeitos que também tem uma cultura e uma identidade bastante diversa, como nas comunidades negras, comunidades quilombolas, indígenas, campesinas, agricultores familiares, ribeirinhos, enfim, nós temos uma diversidade muito grande de sujeitos que querem uma educação e uma forma diferenciada pedagógica e metodológica, de instrumentos que dialoguem com a cultura desses sujeitos [...]. Pra gente do campo, os povos e as populações do campo, se no urbano isso é importante, no rural isso é fundamental, que o currículo escolar possa dialogar com o tempo e as

[39] Argumentos proferidos na 3ª audiência pública da CMMPV 746, no Senado Federal, em 01/11/2016 Disponível em: https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2065/reuniao/5568.Acesso em 16 nov., 2023 (Transcrição nossa).

> experiências e as dinâmicas de desenvolvimento dos sujeitos que estão no campo (Antônio Lacerda Souto, 2016 - informação oral).[40]

A observação acima reivindica o reconhecimento de povos e comunidades rurais, na sua diversidade, colocando a necessidade de considerar esses outros sujeitos na agenda de poder e disputas. Essa fala traz à tona a rica e complexa diversidade sociocultural e territorial, que caracteriza o espaço brasileiro, e em particular, o mundo rural, com suas diversas identidades, e a necessidade de pensar as políticas educacionais a partir dessas diferenças, sobretudo valorizando-as e dialogando com elas. Contudo, a forma como foi construído o novo ensino médio, somado ao cenário da realidade brasileira, os relatos dos sujeitos que estão nas escolas do campo, as pesquisas empreendidas sobre a temática, apontam para a visão homogênea de diversidade e de país que se configurou na essência da política: uma diversidade eurocêntrica e funcional ao sistema hegemônico, que continuar por silenciar e sulbaternizar outros sujeitos, como os povos do mundo rural, indígenas e quilombolas.

Mesmo com os questionamentos, após audiências públicas, a MP foi convertida na Lei 13.415, em 2017, que apresentou poucas mudanças em relação à MP:

> Após aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com algumas alterações, se tornou a Lei 13.415/17. As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu "até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (Silva; Scheibe, 2017, p. 27).

Posteriormente, a aprovação da Lei 13.415, em 2018, o MEC disponibilizou a versão da BNCC para o ensino médio. Embora não se constitua como currículo, a BNCC é o documento que define as aprendizagens e habilidades consideradas necessárias, orientando a construção dos currículos para todas as modalidades de ensino sem considerar as especificidades locais, territoriais, culturais e as históricas desigualdades. No que concerne à educação do campo, a Base Nacional Comum

[40] Argumentos proferidos por Antônio Lacerda Souto, na 3ª audiência pública da CMMPV 746, ocorrida no Senado Federal, em 01 de novembro de 2016. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2065/reuniao/5568. Acesso em 16 nov., 2023 (Transcrição nossa).

Curricular, cita-a apenas uma única vez estabelecendo que a modalidade da educação do campo, assim como todas as outras, tem que se ajustar à legislação:

> Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 17).

A atualização das diretrizes curriculares, em 2017, estabelecia ainda, que:

> § 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades (Brasil, 2018).

As determinações acima apontam para a necessidade de considerar as especificidades de diferentes modalidades, redes e instituições de ensino na organização das propostas curriculares que estejam alinhadas às suas diretrizes específicas. Contudo, essas organizações específicas de atendimento às diversas modalidades, precisam levar em conta o padrão que é prescrito neste documento normativo, o qual baliza a educação básica e define as “aprendizagens e habilidades essenciais” (Brasil, 2018). Compreendendo sob esse prisma, a interpretação âmago do prescrito, aponta para um “estreitamento” nas políticas educacionais, problemática anterior à própria BNCC e que acompanha o percurso histórico da educação do campo no Brasil. Para Caldart (2009, p.54), em um processo de “assepsia política” a formulação das políticas educacionais, ao adotar por uma concepção limitada de Educação, busca promover um “enquadramento” do específico na forma já instituída. Nessa concepção, as especificidades precisam se enquadrar na lógica geral e dominante do sistema educacional.

Assim, segundo as orientações pedagógicas para o Ensino Médio tanto no campo, quanto nas cidades, os currículos passam a ser compostos por um “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular” e o “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino”. Como competências, as orientações se referem à “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

Ao colocar nesses termos, em áreas de conhecimento e voltadas a

competências, a reforma apresentava-se alinhada à Pedagogia das competências (Ramos, 2012) e “aos postulados da Teoria do Capital Humano[41], bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal” (Ferreti, 2018, p. 33). Sob os princípios da teoria do capital humano, a educação é vista como meio de inserção no mercado de trabalho, em que são traçados planos, diretrizes e estratégias educacionais que “invistam no capital humano”, de modo a promover relações sociais voltadas às exigências do mercado de trabalho e garantir o desenvolvimento econômico (Frigotto, 2015). A defesa do ministro Mendonça Filho, na exposição de motivos da MP 746 evidencia essa vinculação:

> [...] a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente (Mendonça Filho, 2016) [42].

Estruturados nessas orientações, de aspecto organizacional e formativo, a reforma do ensino médio resgata o modelo de currículo da década de 1990, organizado por áreas e competências. É interessante destacar que, após a mudança de governo, em 2016, a nova equipe do Ministério da Educação reuniu profissionais que participaram da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, durante a gestão de FHC (Aguiar, 2019). Conforme Freitas (2019) e Ferretti (2018), parte dos defensores dessa reforma, em 2016, compuseram o governo do PSDB, nos anos de 1990. A título de exemplo, podemos citar Maria Helena Guimarães de Castro, secretária adjunta do Ministério, uma das líderes pela reestruturação educacional em 2016, após ter participado do governo do PSDB nos anos 1990, período marcado pela ampla aceitação das orientações do Banco Mundial na educação. Em 2018, sob novas cenas, o Banco Mundial é um dos principais agentes para ações de execução do novo ensino médio,

[41] Após o término da Segunda Guerra Mundial, os líderes e intelectuais adeptos do sistema capitalista enfrentaram o desafio de diminuir as disparidades entre nações e entre diferentes estratos sociais e pessoas, diante da propagação do socialismo em áreas de capitalismo periférico. No início de 1960, o grupo liderado por Theodoro Schultz, nos Estados Unidos introduziu a noção de capital humano que engloba os conhecimentos, competências, atitudes, valores e condições de bem-estar que aumentariam a eficácia dos trabalhadores em várias nações, assim, quem mais investisse em educação, teria retorno produtivo. Esse conceito passou a ser introduzido no Brasil a partir de 1970 e aprofundado nas políticas de 1990 (Frigotto, 2015).

[42] Argumentos apresentados pelo então Ministro da Educação na exposição de Motivos da MP 746/2016 (Brasil, 2016).

com a parceira estabelecida em 2018, por meio de um empréstimo de US$ 250 milhões, junto ao Banco Internacional, para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e o governo brasileiro.[43]

O centro da proposta do, então "Novo"/velho ensino médio, fundamenta-se na chamada flexibilização, que, para atrair os estudantes à escola argumenta que, sob o novo currículo, poderão "escolher" o que estudar. Ainda na exposição de motivos, o ministro argumenta:

> [...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Mendonça Filho, 2016).

A flexibilização, conforme argumentam Krawczyk e Ferretti (2017), tem sido utilizada recentemente para se opor ao Estado de proteção de direitos, e evoca, no imaginário, a ideia de flexibilidade como sinônimo de liberdade. Contudo, a flexibilização, junto com a onda conservadora e reacionária presente na política e na economia, também pode significar "desregulamentação, precarização, instabilidade na proteção contra a concentração da riqueza material e conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social" (2017, p. 36). Além disso, a ideia de flexibilidade e possibilidades de escolhas, no âmbito curricular do ensino médio, depende das condições de ofertas das unidades de ensino e, se consideradas, do ponto de vista dos problemas estruturais que já apresentam, mencionar oferta de itinerários sem garantir condições de oferta, torna-se uma falácia.

Outrossim, essa "flexibilização" construída por meio dos itinerários formativos provocou um esvaziamento do currículo. Na apresentação da exposição de Motivos da MP 746/2916, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, esse esvaziamento é evidente:

> As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que **a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso**, superficial e fragmentado, que **não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI** (...). O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011 (...). Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e **induz os estudantes a não desenvolverem**

[43] Informação e projeto disponíveis em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/autorizado-emprestimo-para-investimento-no-programa-do-novo-ensino-medio.

> **suas habilidades e competências,** pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias **que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir** (Mendonça Filho, 2016, grifo nosso).

Nestes argumentos, apresentados pelo ministro, é possível perceber uma discordância com a proposta curricular, contemplando as diversas áreas do conhecimento, sob o argumento de que estas disciplinas fogem da relação com o mundo do trabalho. É certo e consenso, como avaliam professores/as e educadores/as, que o ensino médio, da forma como estava posto, necessitava de mudanças. Contudo, as mudanças operadas via medida provisória, feitas de *"cima para baixo",* revelam um processo de retrocesso na política educacional brasileira, como observa o professor Renilton Cruz, representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, das águas e das florestas, quando nos diz que:

> *Em relação ao ensino médio, acho que é importante a gente fazer uma, uma ressalva… que assim,* ***de fato, o ensino médio precisava ser reformado nesse país.*** *Os estudiosos do ensino médio têm nos dito isso há muito tempo, o ensino médio já não dialogava com a Juventude, ou seja, estão vivendo um tempo e o nosso ensino médio era de outro tempo. Isso não era, não era novidade pra ninguém.* ***A grande questão é: como a reforma foi feita? Quem foram sujeitos ouvidos pra que a reforma pudesse ser feita? É, ela foi autoritária, foi feita de cima para baixo.*** *Um governo pouco legítimo né, ou melhor, ilegítimo. E, é, foi feito do jeito que foi, do ponto de vista da análise do ensino médio de maneira geral, né?* ***Deu um passo atrás de algumas décadas****, né?* (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo).

Nesse sentido, também é consenso, o aspecto negativo da forma como as reestruturações estaduais, a partir do currículo nacional, vêm retirando carga horária de disciplinas, como filosofia, sociologia, espanhol, artes, para dar espaço aos chamados itinerários formativos, que a lei preconiza, o que fragiliza a "concepção de ensino médio como 'educação básica'" (Silva, 2023, p. 8). Se os professores concordam que o ensino médio precisa de melhorias, também concordam que não é retirando disciplinas, consideradas essenciais para a formação básica, que se resolverá os problemas do ensino médio brasileiro. Como expressa, a professora:

> *De certa maneira, o antigo ensino médio ele não contribuía para o aluno se entender enquanto ser humano, isso é verdade. Tinha aquela preocupação muito com o conteúdo das disciplinas. A abordagem do novo ensino médio ela traz pra gente aquele olhar de que não é só isso, é o que é que o aluno vai fazer com isso?. Mas por outra maneira, o aluno, ele não está chegando no*

> *ensino médio, assim como ele não chega no sexto ano, com a formação que ele deve ter, né. Então a diminuição de carga horária das disciplinas da formação geral básica é, no meu entendimento, foi muito prejudicial, muito prejudicial mesmo. Olha… a história, a sociologia, todos diminuíram e esse ano diminuiu mais ainda* (Ilma Ribeiro - Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

Em substituição ao espaço destinado a essas disciplinas, foram postos os itinerários formativos:

> A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Chamamos a atenção para o que focalizam, os itinerários formativos, apontando para a necessidade de formação com vistas ao alcance de um determinado "perfil de saída almejado" (Brasil, 2018), considerando a continuidade de estudos e a inserção de trabalho, o que, sob certo aspecto, é visto como necessário e positivo. Contudo, é importante destacar as contradições em torno do trabalho e da concepção dos itinerários formativos, presente na reforma. Primeiro, porque, essa necessidade de instituir "itinerários formativos diferenciados", como vai chamar atenção Nilma Lino Gomes (2019, p.23), promove "a separação entre os conhecimentos a serem socializados para os jovens pobres e os jovens de classe média que frequentam o ensino público desde o início de seu percurso educacional".

Segundo, a Lei nº. 13.415/2017 apresenta uma concepção de alinhamento entre ensino e trabalho, a partir do mercado neoliberal; não se trata do trabalho como princípio educativo, como atividade vital, ontológica, defendida por Marx e Engels, numa perspectiva de formação omnilateral – princípio fundante da proposta de Educação Básica do/no Campo, em oposição, portanto, à concepção capitalista burguesa que fragmenta o trabalho e o saber (Frigotto, Ciavatta, 2012).

De modo contrário, o "Mundo do Trabalho", presente na reforma, liga-se com perspectiva de formação de mão de obras à empresas. Posto sob os postulados dessa visão, atua para a disciplina e adaptação dos estudantes às formas de exploração do capital, além de desconsiderar escolas cujos estudantes são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras do campo, como as escolas localizadas em territórios rurais, e que, dada a sua realidade, há necessidade dessa incorporação (ensino-

trabalho), porém, sob a perspectiva da formação humana integral e emancipatória (Frigotto, Ciavatta, p.752).

O diálogo com o mundo da vida, da cultura, da arte e do trabalho destes sujeitos que estão nas escolas do campo, nas distintas amazônias, nos diversos territórios e maretórios, contrasta com o atender de uma lógica que conduz a atividade educativa aos interesses externos à ela desconsiderando um conjunto de modos outros de produzir a vida, o trabalho, a sociabilidade. Ao potencializar uma formação tão somente para o mercado se nega modos de afirmar a existência constituída sob outras perspectivas. Ao centrar a política educacional do ensino médio sob uma determinada Base Nacional comum curricular, desconsidera que há na sociedade brasileira um conjunto de vidas que não cabem dentro de uma proposta de uniformização curricular e no estabelecimento de competências para o mercado. Qual é o mercado presente no campo?

Arroyo (2023, p. 104) alerta para o "servilismo ao movimento do mercado", pelas quais as políticas curriculares têm se orientado, reduzindo o termo trabalho à empregabilidade e emprego, como um "ordenamento hierárquico" que relega o direito ao conhecimento, sobretudo, daqueles que vivem em condições de trabalhos informais, esquecendo que estes jovens, adultos e crianças que estão na escola, "são sujeitos de direitos, não mercadoria". Como destaca Ferretti (2018), "o mundo do trabalho", presente no novo ensino médio, conduz a interpretações diversas, sendo, a mais comum, sua associação ao mercado. Se refere, portanto, à proposta de relação com um mundo de trabalho precarizado sob a lógica do empreendedorismo, individualismo. Conforme Miguel Arroyo:

> A crise dessa mediação trabalho-educação é um dos elementos que tocam de maneira mais radical na crise da relação entre políticas educacionais e desigualdades. O trabalho, prometido como mediador da correção das desigualdades, torna-se uma das fronteiras mais cruéis de aumento e aprofundamento das desigualdades. O Estado solução, corretor das desigualdades, passa a cumprir o papel da regulação da crise estrutural do trabalho, seja pela flexibilização dos direitos do trabalho, da estabilidade dos salários, seja deixando as relações de trabalho à mercê do mercado, de sua segmentação ou da polarização entre trabalhos, qualificação, salários. À escolarização básica fica o papel de capacitar para uma inserção precária, instável, nos trabalhos desqualificados (Arroyo, 2010, p. 19).

Para Arroyo (2010, p. 1387), quando o Estado ignora os diversos atores e coletivos sociais no processo de construção de políticas, vendo-os apenas como destinatários delas, termina por implementar "políticas compensatórias, reformistas, distributivas". Como argumenta Ferreti (2018), a reforma, aparentemente, reconhece

a diversidade quando pensa nos itinerários formativos para atender os diferentes interesses dos sujeitos que estão no ensino médio brasileiros. No entanto, essa abordagem se concentra apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, sem considerar adequadamente a diversidade entre os jovens e as condições reais das escolas públicas. Parece que as dificuldades que influenciam essa diversidade, e que ainda estão presentes nas escolas, podem ser resolvidas por meio de um currículo flexível e da utilização de metodologias, recursos digitais e materiais didáticos que promovam a participação ativa dos alunos.

3.3 *"O que chegava pra gente era tudo decidido lá de cima"*: o movimento de Reforma e implementação do Novo Ensino Médio no Pará: O contexto do campo e da educação do/no campo

Inserido no movimento nacional de alinhamento curricular em torno do novo ensino médio, o estado do Pará organizou, aprovou e homologou, em 12 de agosto de 2021, por meio da resolução Nº 148/2021, o Documento Curricular para o ensino médio do Estado (DCE-PA). Este documento foi construído tendo como referência estruturante a Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 13.415/2017, a Resolução CNE/CEB 03/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Portarias do MEC nº 649/2018 e a nº 1.432/2018 que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e aprova os referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos, respectivamente. Sua construção se insere, também, a partir da participação de representantes da Secretaria Adjunta de Educação Básica e da coordenação do ensino médio do Estado do Pará nos grupos de trabalhos do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)[44] e MEC (Pará, 2021).

Em novembro de 2015 a aprovação da portaria nº 2.465/GAB/SEDUC estabeleceu o comitê da Implementação do Novo ensino médio no Pará, sendo que em 2022, se iniciou o processo de materialização do Novo Ensino Médio nas turmas de primeiro ano, estendidas ao segundo ano em 2023 e ao terceiro ano em 2024 em toda a rede estadual do Pará, que por sua vez, é composta por 894 unidades escolares divididas em 144 municípios que compõem o território paraense. No que

[44] Criado em 1986, a associação reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal no intuito de integrar as redes estaduais de educação para participação na construção das políticas educacionais.

tange às formas de atendimento ao ensino médio há o ensino médio regular, Ensino Médio em tempo integral (EMTI), Sistema Educacional Interativo (SEI)[45], Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) e EJA médio Campo.

No contexto rural predomina o Sistema Modular de Ensino, embora, o atendimento dessa etapa aos povos dos campos, das águas e das florestas, em seus próprios territórios, ainda seja irrisório. Segundo a coordenação da educação do campo:

> *Em 2021, o estado só atendia 2% da população do campo com o ensino médio, segundo dados do grupo de estudos e pesquisa em educação do campo na Amazônia, GEPERUAZ[46]. Então a gente está diante de vários desafios, dentro do que a gente chama isso de novo, né" (Joana Machado - CECAF/SEDUC, 2024).*

Organizado a partir das determinações legais nacionais, o Ensino Médio no Estado do Pará objetiva ofertar aos educandos um percurso de ensino que lhes oportunizem "formação integral" e o "desenvolvimento de habilidades e competências para atuar na sociedade de forma ativa e produtiva" (Pará, 2024, p. 32). A partir desses objetivos, por sua vez, em consonância com o estabelecido nacionalmente, se organiza, em 2021, a arquitetura do currículo do novo ensino médio no Estado, em torno de duas "nucleações": "Formação Geral Básica" (FGB) com 1.800 horas e "Formação para o mundo do Trabalho" (FMT), com 1.200 horas, que ao final dos três do ensino médio, totalizavam 3.000 horas. Esta última - FMT - representa a parte flexível que, por meio dos "itinerários formativos", os distintos arranjos, busca atender a diversidade.

Na matriz, aprovada em 2021, a Formação Geral Básica, dividida em quatro áreas do conhecimento, era composta pelas 12 disciplinas. Já, a Formação para o Mundo do Trabalho, era constituído das Itinerâncias, os chamados Projetos Integradores de Ensino, nas quatro áreas do conhecimento, além do Campo de

---

[45] O Sistema Educacional Interativo (SEI) foi criado por meio da Resolução Nº 202/2017 do Conselho Estadual de Educação do Pará para ofertar o Ensino Médio Regular por meio de tecnologias às comunidades do campo, das águas e das florestas. Funciona substituindo o ensino presencial pela implantação de um ensino mediado por comunicação multimídia de TV digital, desconsiderando a realidade do mundo rural amazônico onde a exclusão digital ainda é forte, negando assim, o direito à educação presencial a esses povos que passa a ser mediada por tecnologia, em espaços onde a própria tecnologia, meio para o ensino acontecer, não chega, ou chega de forma precarizada e para poucos (Pará, 2021, p.533).

[46] Grupo de estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (GEPERUAZ)**,** vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA).

saberes e práticas eletivas que abrigava a eletiva I, eletiva II e Projeto de vida. Esta arquitetura atende, até então, as escolas do campo e da cidade.

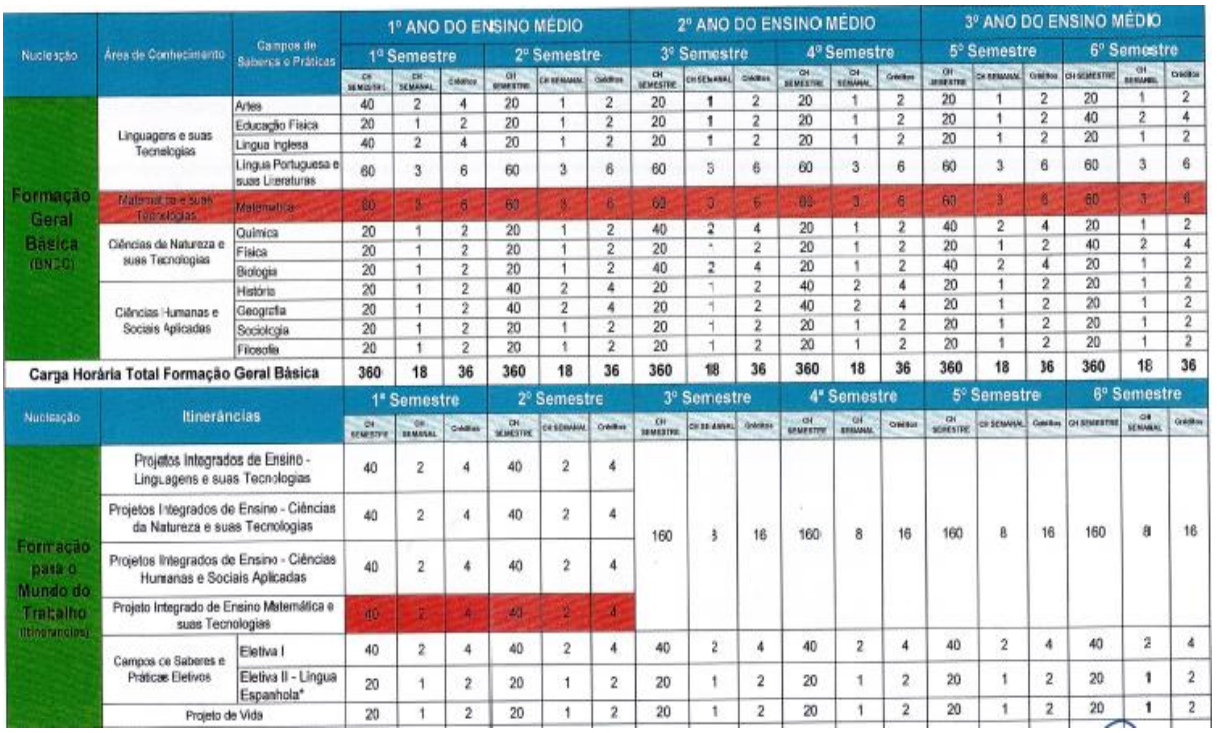
Com explicam os docentes acerca da matriz:

> *Tinham 1.800 horas de formação geral básica, que eram as doze disciplinas e a formação para o mundo do trabalho. Tinham os projetos integrados de ensino, projeto de humanas, projeto de linguagens, projetos de matemática. Eram os chamados projetos que a gente trabalha há muito tempo. Só que assim, eles não vieram para ser um a mais, eles tiraram do básico, do básico que já era o básico. E aí tinha a eletiva 1 e 2. A eletiva era recomposição de aprendizagem e o projeto de vida ele cruza as duas linhas. O projeto de vida era para integrar a formação geral básica e a formação para o mundo do trabalho. Mas assim, a formação para o mundo do trabalho, os alunos, na época, tiveram esperança que fosse o técnico. A gente teve uma crítica muito grande. Quer dizer o filho daqui da comunidade vai fazer o técnico e o da escola particular vão para a universidade* (Ilma Ribeiro - Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

> *Quando eles vieram com o discurso do novo ensino médio, segundo eles os alunos iriam escolher algum curso técnico, algum curso profissionalizante e, enfim, sair com alguma profissão da escola. Isso acabou em reparação, nem começou aquilo aqui. Essa história nem começou, tá bom? só no discurso mesmo* (Valdir Rodrigues, - Professor na Escola BELA, 2024).

A fala da professora Ilma e do professor Valdir expressam uma realidade nacional em torno da implementação do novo ensino médio. Primeiro, a constituição da parte “flexível”, os itinerários formativos, se deram por meio da diminuição da carga horária de disciplinas consideradas essenciais para a formação humana, desconsiderando o acesso do que já era básico, como pontua a professora, ao conhecimento das diversas áreas do saber, historicamente construídas pela humanidade. Assim, a implementação se deu estabelecendo hierarquias e valorizando disciplinas como português e matemática, em detrimento de outras. A figura, a seguir, apresenta a matriz aprovada em 2021.

Figura 5 - Matriz do "Novo Ensino Médio no Pará, em 2021



Nucleação	Área de Conhecimento	Campos de Saberes e Práticas	1º ANO DO ENSINO MÉDIO						2º ANO DO ENSINO MÉDIO						3º ANO DO ENSINO MÉDIO					
			1º Semestre			2º Semestre			3º Semestre			4º Semestre			5º Semestre			6º Semestre		
			CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos
Formação Geral Básica (BNCC)	Linguagens e suas Tecnologias	Artes	40	2	4	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2
		Educação Física	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	40	2	4
		Língua Inglesa	40	2	4	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2
		Língua Portuguesa e suas Literaturas	60	3	6	60	3	6	60	3	6	60	3	6	60	3	6	60	3	6
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	60	3	6	60	3	6	60	3	6	60	3	6	60	3	6	60	3	6
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	20	1	2	20	1	2	40	2	4	20	1	2	40	2	4	20	1	2
		Física	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	40	2	4
		Biologia	20	1	2	20	1	2	40	2	4	20	1	2	40	2	4	20	1	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	20	1	2	40	2	4	20	1	2	40	2	4	20	1	2	20	1	2
		Geografia	20	1	2	40	2	4	20	1	2	40	2	4	20	1	2	20	1	2
		Sociologia	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2
		Filosofia	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2
Carga Horária Total Formação Geral Básica			360	18	36	360	18	36	360	18	36	360	18	36	360	18	36	360	18	36

Nucleação	Itinerâncias		1ª Semestre			2º Semestre			3º Semestre			4º Semestre			5º Semestre			6º Semestre		
			CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos	CH SEMESTRE	CH SEMANAL	Créditos
Formação para o Mundo do Trabalho (Itinerâncias)	Projetos Integrados de Ensino - Linguagens e suas Tecnologias		40	2	4	40	2	4	160	8	16	160	8	16	160	8	16	160	8	16
	Projetos Integrados de Ensino - Ciências da Natureza e suas Tecnologias		40	2	4	40	2	4												
	Projetos Integrados de Ensino - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		40	2	4	40	2	4												
	Projeto Integrado de Ensino Matemática e suas Tecnologias		40	2	4	40	2	4												
	Campos de Saberes e Práticas Eletivos	Eletiva I	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4
		Eletiva II - Língua Espanhola*	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2
	Projeto de Vida		20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2

Fonte: Pará, 2021.

O outro aspecto demarcado como preocupante pelos docentes, refere-se à oferta, no Novo Ensino Médio, de uma Formação Técnica/Profissional, que nunca se efetivou. Assim, um dos principais argumentos do NEM, o de que o aluno iria sair com uma Formação Técnica/Profissional, e iriam poder "escolher" qual itinerário cursar não se materializa no cotidiano escolar do campo. Além disso, há uma crítica em função da ideia de um ensino médio que conduza o aluno a uma Formação "Técnica", que anula ou torna mais difícil o acesso à universidade pública, em função da forma organizacional do currículo, que implica em redução de disciplinas e dificulta uma formação que abranja, também, os conteúdos previstos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atual porta de acesso às universidades brasileiras. Uma das lideranças do Movimento dos Estudantes Secundaristas no Pará (UBES-PA) no estado, destaca que:

> *A gente entende, no cerne da questão, que é um ataque principalmente a juventude pobre do nosso país, porque a gente sabe, no estado, quem está sendo afetado, principalmente, são as escolas públicas, as escolas da rede estadual, porque as escolas particulares continuam a todo vapor para os estudantes ingressarem numa universidade* (Ártemis Brito - Representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas no Pará,

2024).

Na opinião da estudante Erlane Araújo (2024):

> *O novo ensino médio ele trouxe uma proporção de rumores ruins, né. Diminuiu o horário de aula, como de espanhol que quiseram tirar. Na minha opinião, não deveria ter feito isso, porque nós que vamos fazer o ENEM, é a única linguagem que a gente consegue se identificar. A gente não tem inglês, a gente tem, mas não entende muito bem que nem o espanhol* (Erlane Araújo - Estudante na Escola Roberto Remigi, 2024).

Embora compreendamos que os sentidos da formação, no nível médio de ensino, estejam para além da preparação para o vestibular, compreendemos, também, a importância desse sentido em diálogo com finalidades outras, haja visto que há uma histórica desigualdade social, racial e educacional presente na sociedade brasileira; e que muitos estudantes vislumbram, na educação, e em particular na educação superior pública, caminhos possíveis para mudanças estruturais. Ao excluir disciplinas que favorecem essa preparação, enquanto a escola particular continua preparando para o acesso à universidade, se corrobora, como atenta a estudante, no fortalecimento do processo de desigualdade já existente, afetando, assim, principalmente os mais pobres, que não dispõem de outras condições para acesso à universidade, senão pelo caminho público.

Nesse contexto de implementação da política educacional do novo ensino no estado, e, em particular nos contextos educacionais do campo, uma das falas constantes no debate entre educadores e educadoras é a ausência ou ineficiência das formações voltadas ao Novo Ensino Médio, que contemplem as dúvidas dos docentes, e dialoguem com suas realidades. Como apontam os docentes a partir de suas experiências com essa política:

> *O novo ensino médio, francamente deixou muita coisa vaga, sabe. Eles me parece que nunca fecharam exatamente. Tanto que deu muito problema na implementação, porque era muita dúvida de professor, porque não era claro, nas reuniões que eu ia eram apresentadas muitas dúvidas, muitos medos de professores. Porque sabe, eles disseram que era para melhorar a educação, mas poxa, melhoraram o quê? o que efetivamente vai ser feito ninguém sabe* (Valdir Rodrigues - Professor na Escola BELA, 2024).

> *O novo ensino médio ficou lá na formação geral que nós assistimos e ficou muitas dúvidas, muitos questionamento de como seria aquilo aqui. Deram um monte de documentos pra*

> *gente ler, e começamos a três porradas tentando entender como é que funciona. E até hoje a gente não entende* (Daniele Figueiredo - Representante do SOME, 2024).

Na prática, a forma como se daria a materialização do que é posto no currículo, deixa muitas lacunas e efetiva um processo que dificulta a consolidação da política, como expressam as vivências relatadas pelo representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, das águas e das florestas:

> *Olha, eu vou te dizer com muita franqueza… assim, eu conheço muitas escolas que estão ensaiando isso [...] tá todo mundo tateando ainda…embora a SEDUC tenha alguns documentos já aí, há algum tempo falando, né, explicando os itinerários formativos, eu, particularmente, já fiz um monte de palestras de escolas de ensino médio para tentar discutir, explicar para a meninada como é que funciona, para os professores como é que funciona, deveria funcionar o ensino médio, mesmo a gente tendo muitas críticas à ele, mas é a lei. De que forma as escolas vão implementar e fazer a lei ser cumprida da melhor maneira possível, atendendo aos interesses aí dos sujeitos. Mas eu te confesso, que consolidar, consolidado, nós não temos* (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).

E essa situação se intensifica com o movimento constante de mudanças que vem ocorrendo a nível estadual, movimento este, que continua mantendo uma lógica impositiva e verticalizada, sem diálogo com os principais atores do contexto escolar. De 2021 para a 2023, a secretaria estadual implementou outras mudanças no ensino médio:

> *A gente teve que mudar muito o currículo. Nesses anos foi bastante instável depois que veio a proposta do novo ensino médio, acredito que já mudou umas três vezes o nosso currículo. A primeira foi quando foi ser instalado o novo ensino médio. A gente trabalhou a metade do ano no modelo antigo e depois, na outra metade do ano, foi trocado para o novo ensino médio. Ai vieram novas matérias, nova grade curricular. E depois, no ano passado, eles trouxeram uma nova grade curricular e agora, de novo, eles mudaram novamente tudo* (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).

Continuando a análise desse movimento de reforma a nível estadual, a partir dos elementos velhos e novos, que passam a constituir o Ensino Médio paraense e brasileiro, com implicações para a realidade das escolas em comunidades rurais, as orientações curriculares destacam essa etapa estudantil como aquela que “vem assegurar a formação básica do cidadão, pautado na autonomia e criticidade,

indicando meios para a progressão do indivíduo no trabalho e prosseguimento nos estudos de acordo com seu projeto de vida" (Pará, 2024, p.33). Essa perspectiva de formação crítica, contudo, contraria o ataque que, disciplinas como filosofia e sociologia, sofreram, com a perspectiva formativa que nega o acesso ao conhecimento filosófico, sociológico, artístico-cultural, ou busca oferecer, nas mínimas formas possíveis, diminuindo ao máximo seus espaços no currículo estadual.

Ao estabelecer disciplinas como desenvolvimento sustentável e educação ambiental, retirando importantes áreas do saber que contribuem para uma discussão crítica em torno dos elementos que compõem a dinâmica social, territorial, política econômica e cultural da amazônia, abre-se margem para questionar quais premissas que fundamentam essa lógica curricular. Aparentemente, opta-se pelo pragmatismo e utilitarismo, em detrimento do pensamento crítico. Privar os alunos, no âmbito escolar, do conhecimento de áreas do saber importantes para a compreensão histórica e social da realidade, reduzindo carga horária da disciplina de humanas, que *"é principalmente quem faz esse debate plural, esse debate social dentro da escola"* (Ártemis Brito, 2024), é demarcar, mais uma vez, a finalidade preocupante do projeto formativo em voga. Posto isso:

> *A gente entende que é um retrocesso, é uma contrarreforma, que infelizmente a gente chama, a gente não chama de novo ensino médio. É algo que já é atrasado. Um modelo de ensino que não é feito para o estudante ser um ator político, um ser social, é feito para ingressar no mercado de trabalho, ser um operário e trabalhar e não ser construído politicamente. Então essa que é a nossa avaliação, que esse novo ensino médio é realmente uma afronta à juventude pobre* (Ártemis Brito - Representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas no Pará, 2024).

Nesse movimento por sentidos formativos em disputas (Arroyo, 2023) tais mudanças aprovadas desde 2016 desencadearam um conjunto de mobilizações por parte de docentes e estudantes. Diante dessa realidade, o Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), o Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o movimento estudantil protagonizam lutas e disputas pelo direito de dizer como deve ser a educação no estado, questionando e tensionado a então proposta curricular estabelecida para o "Novo" ensino médio, embora até então – assim como no movimento nacional que pedia pela revogação do NEM –, não tenham logrado êxitos,

em âmbito estadual, acerca de mudanças estruturais.

Outro aspecto bastante problemático no que diz respeito à proposta do novo ensino médio, trata-se do fomento às escolas de tempo integral. Na perspectiva do professor Valdir, essa é uma proposta necessária, dada o *"tempo extremamente escasso"* (Valdir Rodrigues, 2024) para tantos elementos que adicionaram ao currículo. Em sua perspectiva esse é um ponto incoerente dessa proposta:

> *Quando o governo coloca, por exemplo, projetos de vida e outros e outros pra gente trabalhar, isso nos causa um problema, porque o meu conteúdo ele não foi diminuído. O conteúdo de outros colegas de história não foi diminuido, mas tiveram diminuição na carga horária. O tempo é menos, o conteúdo continua do mesmo tamanho. Ao meu ver isso é uma incoerência, sabe. Você diminui o tempo para a pessoa trabalhar mas não diminui a quantidade de conteúdos que ela deve trabalhar, ou não adequa, não faz as adequações necessárias para isso. Então, para mim, isso gera assim uma contradição. E eu acho que seria a escola de tempo integral que tem mais a ver com esse novo ensino médio, porque eles aumentam o conteúdo, querem colocar, educação profissional, então precisa de mais tempo. Então, para mim, esse tempo que a escola tem agora não é adequado e se eles colocarem de tempo integral eu acho que vai ficar muito mais adequado* (Valdir Rodrigues - Professor na Escola BELA, 2024).

O posicionamento reflete o mesmo apontado pela professora A:

> *O novo ensino médio ele dá certo para a escola de tempo integral, porque tem tempo para trabalhar os projetos integradores, tem tempo para colocar todas as práticas que são propostas* (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).

Contudo, a educação de tempo integral também é questionada. Como destaca a jovem estudante, militante do movimento estudantil:

> *Um dos objetivos do novo ensino médio era de tornar todas as escolas em período integral e isso ignora totalmente a realidade de estudantes pobres do país. Que assim, primeiro que a escola já não tem infraestrutura de qualidade pra suportar nem o horário normal. Tem escolas que tem que liberar os estudantes antes de meio dia porque não tem merenda, porque a escola não tem ar condicionado, não tem ventilador para os estudantes se manterem, não tem um espaço de descanso de qualidade, entende? Além disso, ignora a realidade dos estudantes pobres no sentido de que muitos deles têm que estudar e trabalhar para sustentar suas famílias. Muitos deles tem que cuidar de irmãos, cuidar de parentes menores para os pais poderem trabalhar. Então é algo que assim, é totalmente fora dessa realidade, é algo que não foi pensado para se adequar à realidade dos estudantes*

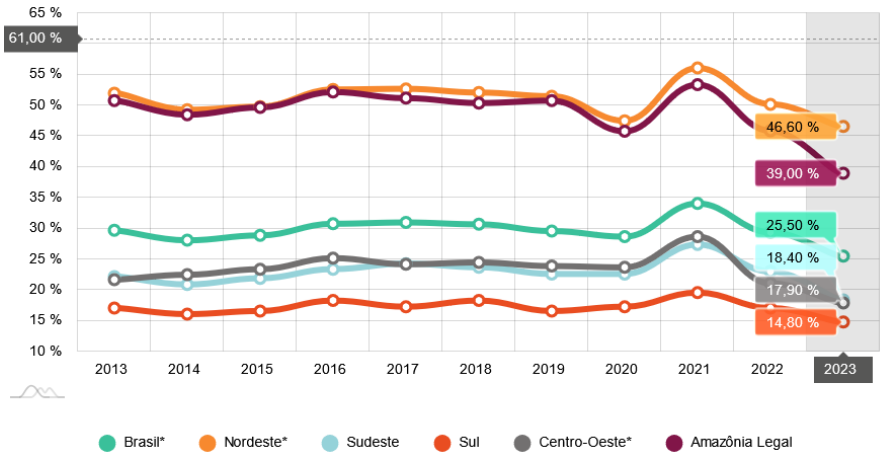
> *pobres* (Ártemis Brito - Representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas no Pará, 2024).

Em uma sociedade marcadamente desigual, apontada como uma das nações que mais concentram a riqueza nas mãos de poucos, 48,4% da riqueza nas mãos apenas de 1% da população, segundo o relatório Global de riqueza (2023), conciliar estudo e trabalho é uma necessidade que permeia o cotidiano de muitos estudantes brasileiros, no campo e na cidade.Uma estudante relatou essa necessidade quando falava sobre sua história de vida:

> *Muitas das vezes a gente se deixa levar pela dificuldade da vida e eu já tinha parado de estudar um ano, pelas dificuldades da vida, por querer ter que trabalhar, precisar ter dinheiro, e eu tinha que parar de estudar pra poder trabalhar* (Cleviane - Estudante, 2024).

No contexto rural amazônico, isso é ainda mais evidente dadas as territorialidades específicas das Amazônias, marcadas pelas contradições dos modelos de desenvolvimento implantados na região (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, 2021). Dados do IBGE (2022) mostram que os estados da Amazônia legal[47] contemplam a contradição de abrigar a riqueza que atraem os exploradores e concentrar as maiores taxas de população vivendo em situação de pobreza no País. Conforme pesquisa, expressa na figura a seguir, a região abriga 39% do percentual de pobreza, taxa próxima à região nordeste e superior à do restante do país.

Figura 6 - Percentual da população vivendo abaixo da linha da pobreza



Fonte: Amazônia Legal em Dados, 2024, com base nos dados PNAD contínua[48].

[47] A Amazônia Legal é composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Maranhão e Tocantins.
[48] Disponível em: https://amazonialegalemdados.info/home/home.php?width=1252&height=704.

Nesse sentido, considerando a realidade amazônica circunscrita nessa contraditória linha da pobreza, onde muitos precisam conciliar estudo e trabalho, a proposta de ensino em tempo integral, além de fomentar a exclusão daqueles que estudam e trabalham, da escola, se constitui uma utopia, pois não busca resolver, antes, as precárias condições físicas que se encontram muitas escolas da rede pública – que padecem da garantia de condições de trabalho adequadas, corpo docente completo, entre outros –, desconsiderando, assim, as históricas desigualdades e a precária estrutura das escolas, principalmente no campo. Essa exclusão, se reflete na própria oferta insuficiente e precarizada do Ensino Médio nas comunidades rurais da região. Conforme demonstra o balanço - com base nos dados do Censo Escolar 2022 - realizado por Cruz (2024, p. 5), apenas 50% dos municípios da região oferecem ensino médio nos territórios rurais, o que deixa um grupo de jovens e adolescentes da região à margem do direito à educação em suas comunidades. Esse dilema histórico de exclusão, associado a outras particularidades que marcam a Educação nas Amazônias rurais, vai conferir toda uma particularidade e um conjunto de desafios à implementação do “Novo” Ensino Médio em seus estados.

3.4 Os desafios do Novo Ensino Médio diante das particularidades do campo e da Educação do/no Campo nas Amazônias

> *“Trabalhar na zona de várzea é diferente, por exemplo, de trabalhar na zona de planalto, por isso, se você não desce da capital para os interiores do Estado, você dificulta muito o trabalho do professor, por que você tem uma política, voltada para todo o Estado, mas esse estado tem peculiaridades e diversidades”.*
>
> (Auristeles Silva – Professor do SOME, 2024).

Porto Gonçalves (2022) ao refletir sobre a Amazônia, destaca seu caráter plural, diverso, não homogêneo: no mesmo “hectare de floresta existem inúmeras espécies que não se repetem, em sua maior parte, no hectare vizinho. Há a Amazônia

Acesso em: 03 de dez. 2024.

da várzea e da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas", por isso: Amazônias (Porto-Gonçalves, 2022, p. 9).

Do mesmo modo, o próprio espaço rural amazônico, uma singularidade das muitas amazônias e amazonidades, também é, na sua particularidade, marcado pela multiplicidade, pela diversidade social, territorial, étnica, cultural, econômica, religiosa. É um território formado por povos das águas, dos campos, das florestas e que, em seus cotidianos específicos, subjetivos e coletivos, abrigam outras singularidades e diversidades (Corrêa; Hage, 2011; 2019).

Como muito bem descreveu Fares (2008, p. 86):

> Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros.

Sendo a Amazônia plural, as formas de aprender também são plurais, os modos de existir, de trabalhar e de produzir a vida e a cultura, os modos de se relacionar com o outro e com o mundo, também são plurais. Pensar a educação, portanto, a partir do contexto campesino amazônico, é considerar essa "heterogeneidade" que habita o campo (Hage, 2005). Contudo, essa teia sócio diversa, presente no tecido social amazônico campesino, convive com o descaso do Estado no que diz respeito ao atendimento educacional a estes povos considerando suas singularidades, como apontado pelos docentes, a partir de suas vivências profissionais no campo (Corrêa; Hage, 2011; 2019). Na história educacional, prevalece a desconsideração de seus saberes, subordinando-os a uma lógica de ensino excludente e pensada, frequentemente, por sujeitos de fora de suas realidades.

Porto-Gonçalves (2022) nos permite uma leitura da forma como a história dos povos amazônidas foi marcada pela luta, entre suas formas de vida particulares e a violência dos processos de colonização, que os relegaram à margem da história, da educação e das políticas públicas, desconsiderando tanto sua identidade cultural quanto seus direitos, subjugando-os a uma visão de inferioridade ontológica, epistêmica e política, que, em nossa leitura, se traduz nas formas de colonialidades do ser, poder e saber, tão presentes no continente latino americano e brasileiro (Quijano, 2005; Freire, 1987; Dussel,1993).

Esses grupos étnicos foram colocados à margem da sociedade, privados de

direitos básicos, como o direito à educação. Se apropriaram de seus territórios, negaram seus conhecimentos e estabeleceram um processo de invasão cultural (Freire, 1987), porque não reconheceram seus saberes; a negação, “encobrimento” do outro por serem considerados como povos incultos, que precisavam ser "civilizados", tendo assim, não apenas seus territórios controlados, mas suas próprias subjetividades (Dussel, 1993, p. 42). Por viverem de maneira diferente e constituírem suas vidas sob outras premissas, foram vistos, pela lógica colonial moderna eurocêntrica, como inferiores. Esse é o pensamento que ainda é presente nos currículos dominantes e que perpetuam uma visão opressora e desumana,. (Camargo, et, al, 2022; Freire, 1987).

Dessa forma, pensar em educação, no meio amazônico rural, levando em conta as características específicas dessas comunidades, requer a compreensão desse processo de colonização que, historicamente, buscou levar ao silenciamento dos povos desse território. O próprio campo, no Brasil, é, também, historicamente relegado à margem das políticas públicas. Assim, a região rural amazônica delimita, por um lado, um processo de exclusão do próprio campo, que se deu a nível nacional, e, por outro, abriga também a especificidade da Amazônia, em sua particular historicidade de apropriação de terras e exploração de seus povos e recursos. Persistem assim, duplamente, os efeitos de políticas que, focadas na acumulação de capital, desenvolvem-se na região, não considerando o bem-estar das comunidades locais (Loureiro, 2009). Apesar disso, essa realidade não é isenta de contradições. Na luta por direitos fundamentais, como terra, água, floresta, trabalho e vida, essas pessoas desenvolvem uma forma de ensino através da prática, que alimenta a esperança de novas oportunidades e formas de convivência: “uma pedagogia do movimento” (Corrêa; Hage, 2011, p. 95).

Diante do múltiplo, complexo e contraditório cenário do mundo rural amazônico, situa-se o território paraense como uma das expressões dessa diversidade amazônica por sua formação abrigar uma heterogeneidade de povos. São diversos grupos sociais que habitam o estado: comunidades camponesas, ribeirinhas, indígenas, quilombolas. No intuito de dialogar com essa formação pluriétnica, o DCEPA estabelece três princípios curriculares transversais a toda a educação básica paraense: 1- “Respeito às diversas culturas amazônicas e suas Inter-relações no espaço e no tempo”; 2- “Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica;” 3- “Interdisciplinaridade e contextualização no processo de ensino e aprendizagem

(Pará, 2021, p. 43).

Estruturado no primeiro princípio, se afirma ancorar as políticas curriculares do estado no respeito à pluridiversidade e suas singularidades territoriais, reconhecendo, também, que há toda uma tradição e um paradigma colonial que corroborou para uma hierarquia entre povos, estabelecendo padrões sociais de dominação e efetivando processos de exclusão social e educacional, por isso, ainda nesse aspecto, enfatiza a necessidade de "se descolonizar o currículo paraense", contando com a valorização da diversidade de seus povos e suas identidades culturais, por muito tempo invisibilizadas, nas políticas públicas (Pará, 2021, p.44).

O segundo princípio enfatiza a necessidade de uma educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, considerando a lógica predatória de exploração de recursos naturais que permeiam a região amazônica. Reconhece as contradições entre meio ambiente e capital, e assinala, no plano do currículo, o repensar de um caminho que aponte para uma nova racionalidade, que considere os limites da relação homem-natureza. Já, o terceiro princípio, aponta para a quebra de barreiras disciplinares, dialogando numa perspectiva multidimensional de se estudar o mundo, por meio de um processo colaborativo. Esses princípios, na etapa do ensino médio, se desdobram nas concepções teóricas que norteiam o ensino, expressos, conforme figura, abaixo:

Figura 7 - Princípios Orientadores do Ensino Médio Paraense

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Pará (2021).

As categorias conceituais, acima, são abordadas a partir de importantes

intelectuais, teóricos que discutem a educacional, sobretudo a partir das especificidades brasileiras e amazônicas, dentre os quais destacamos: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Wilma de Nazaré Bahia Coelho, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Carlos Porto Gonçalves, Antonio Gramsci, Enrique Leff, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Boaventura de Sousa Santos, Catarine Walsh, Vera Candau, Moacir Gadotti. Assim, o documento curricular do ensino médio do Pará, apresenta uma importante base teórica, com enfoque histórico-dialético e apoiada, principalmente, nos pressupostos históricos e pedagógicos gramscianos e freireanos, enfatizando a formação humana integral, dialógica e a pluriversidade amazônica como elemento central. Até mesmo trazendo elementos de uma perspectiva pós (de)colonial.

Contudo, apresenta algumas contradições, se considerarmos que os autores, acima destacados – embora, cada um ao seu modo, com suas singulares e distintas posições teóricas, e formas de pensar o mundo e a educação –, têm como ponto em comum, a perspectiva de uma educação emancipatória, libertadora, com críticas ao sistema capitalista, ao padrão de poder colonial, a racionalidade instrumental, e com perspectivas de educação que se reconstrua em diálogo com outras formas de compreender e agir no mundo, no reconhecimento e no diálogo com o Outro, portanto, não excludente, não predatória, não opressora. Se orientam por uma perspectiva ampliada de educação, reconhecendo processos educativos outros para além dos estabelecidos dentro dos muros escolares, considerando saberes e sujeitos outros, invisibilizados pela lógica excludente capitalista e colonialista.

Entretanto, o mesmo documento, o DCEPA, afirma se sustentar, também, na lógica de competências e habilidades da BNCC, nas preocupações com os resultados avaliativos de larga escala; fundamentos estes, que ancorados na racionalidade neoliberal, tem uma perspectiva reducionista e instrumental de educação, voltada para fins de atendimento ao mercado. Neste sentido, as abordagens teóricas de críticas ao capitalismo vão na contramão da proposta curricular, que busca atrelar os elementos da perspectiva educativa crítica com as competências e habilidades, estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular. Conforme o documento:

> Embora a base de sustentação epistemológica deste documento curricular seja de tendência crítica e progressista, optou-se pela preservação da estrutura de competências e habilidades, em função da organização da BNCC – etapa ensino médio, das orientações fixadas nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), além da Política Nacional de Avaliação aplicada ao ensino médio (a exemplo, SAEB e ENEM) (Pará, 2021, p. 66).

Embora o documento estadual enfatize não reproduzir por completo as orientações nacionais da BNCC, mas dialogar com ela, confere, contudo, centralidade, assim como preconiza a Lei 13.415/2017, à proposta de flexibilização:

> É importante ressaltar, que, embora os documentos da BNCC e o DCEPA sejam diferentes quanto à concepção de educação e de ensino, conservam alguns aspectos estruturantes em função do ordenamento constitucional, legal e normativo da Reforma de 2017. Por isso, optou-se pela manutenção da organização curricular a partir das competências e habilidades (Pará, 2021, p. 32).

Freitas (2019, p.114) destaca, sobre isso, que o ponto central e preocupante não está em inserir habilidades socioemocionais nas escolas, pois, de alguma forma, isso já ocorre em diferentes ambientes educacionais; a questão está na ideia de uma Base Curricular Nacional que engloba essas habilidades e padroniza indevidamente esse campo. Por conseguinte, o cerne da questão reside nas concepções que fundamentam tais habilidades, uma vez que o neoliberalismo estabelece uma visão competitiva da sociedade e da educação, colocando os indivíduos “em um cenário de competição”.

O documento, inclusive, atribui críticas à formação voltada para a lógica do capital e para a centralidade em competências e empregabilidades, e anuncia a necessidade de que se projete uma educação para além dessa conjuntura, visualizando a perspectiva de formação humana integral. Todavia, ao manter a lógica da Reforma de 2017 e da BNCC, marca a incoerência, ao agrupar projetos que se conflitam na materialidade, colocando, sob esses termos, a formação humana integral, conscientizadora, dialógica, problematizadora, sob possível questionamento. Essa incoerência de “conciliação” de sentidos formativos opostos é expressa nas falas da Professora Joana Machado, quando nos diz que:

> *Se eu for pegar a BNCC ela vai falar do trabalho como princípio educativo, ele traz Gramsci, ele cita Gramsci, não é? Ele só faltou colocar Marx lá dizendo que era o grande estruturante. Mas aí ele não teve peito, e é até uma ofensa a Gramsci, não é [risos]. Mas quando ele coloca este sujeito, né, esta categoria trabalho, a gente não está tendo habilidade para transgredir a lógica hegemônica, porque aí vem todos os ordenamentos, o camarada empreendedor, não sei o quê… É muito bacana quando tu olhas aquele documento [do estado], olhas a BNCC, e traz ali o trabalho como princípio educativo, mas ao mesmo tempo ela traz o empreendedorismo* (Joana Machado – CECAF/SEDUC, 2024).

Em nosso ponto de vista, a enunciação desses autores e toda uma concepção crítica de ensino presente na base curricular, nos aponta para uma possível estratégia de escamotear suas reais finalidades, desviando assim, com um discurso que anuncia o direcionamento curricular crítico e emancipatório, as finalidades empresariais, moderno-coloniais e neoliberais que determinam as construções curriculares sob o pretenso universalismo presente na BNCC resultando em um currículo que, na prática, não transpassa os muros das teorias no que tange ao atendimento às pluralidades de sujeitos.

No entanto, no que concerne ao Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA) é preciso reconhecer o seu avanço quanto ao respeito às diversas culturas Amazônicas, trazendo, inclusive, a discussão de uma educação diferenciada nos territórios do "campo, das águas e das florestas". Ao colocar nestes termos, avança no entendimento de que a "Educação do Campo", não dá conta de atender a multidiversidade presente nas amazônias paraenses. Reconhecimento esse, que se deve às lutas dos sujeitos coletivos que tensionam o Estado e suas estruturas para pautar suas especificidades nas políticas de Educação. A discussão decolonial no documento, também traça um importante aspecto para o desenvolvimento de um processo educativo plural, inclusivo e de abertura aos outros sujeitos e aos outros saberes.

Sobre essa discussão, o representante do Fórum de Educação do Campo do Pará, compreende que os povos do campo, das águas e da floresta estão presentes - em termos de teoria -, no documento. Porém, demonstra preocupação com a instituição do currículo. Conforme nos narra:

> *Eu conheço de certa forma, um pouco do documento do Estado, e eu acho que de certa forma, do ponto de vista do discurso, é bacana. Nós estamos ali, e diz que é pra fazer uma relação entre trabalho, cultura. [...] Se a gente fizesse o que está lá escrito naquele documento, seria bom…* (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).

É nesse "fazer o que está escrito naquele documento", onde temos observado outras contradições e desafios. As vivências de implementação da política curricular por parte de professores e professoras, que vivem o chão da escola nas comunidades rurais no Pará, são atravessas por problemáticas como a ausência de condições físicas e formativas nas escolas:

> *Como é que eu vou construir esses itinerários formativos a partir da realidade que eu tenho no campo? Eu não tenho uma sala, eu não tenho um laboratório, eu não tenho o auditório, né? Eu não tenho uma biblioteca, eu não tenho laboratório de informática, eu não tenho internet, eu não tenho energia elétrica. Então veja como é um trabalho de golias contra Davi. No urbano, na cidade, você tem toda essa estrutura, mesmo que mínima, na rede pública e muito mais avançada na rede paga, nas escolas particulares. E aí, quando você volta o seu olhar para o campo, você tem o mínimo do mínimo, do mínimo, para que essas atividades possam ser contempladas. Então acaba sendo um desafio hercúleo, né, você conseguir fazer isso* (Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).

Isso efetiva um processo de escamoteando das realidades educacionais do ensino médio público paraense o que implica, na incompatibilidade da lógica de implementação dos itinerários formativos e do novo ensino médio na realidade do campo, inviabilizando, portanto, os princípios escritos no documento. A professora do Sistema Modular de Ensino (SOME) relata, em particular, a inadequação da política do NEM com a forma como se organizam, por módulos:

> *O novo ensino médio no campo, dessa forma, ele não é viável com a nossa realidade, com a forma como a gente está distribuído, nós ficamos muito engessados, só pode andar com sua área, com essa equipe de humanas, antes a gente se misturava as disciplinas, geografia por exemplo, não andava com a gente, andava com biológicas, agora o professor de biologia, o mesmo de química, anda com o professor de educação física, ou seja, só dois professores. Matemática anda com física, e às vezes é o mesmo professor para duas, pra andar em cada comunidade. Já, nós, de humanas somos quatro. Então pra uns é demais, outros é menos. Então como faz projeto desse jeito? É complicado implementar projetos dessa forma. Então esse novo ensino médio é inviável para a educação do campo, não tem como. A realidade amazônica é muito diferente da educação rural, por exemplo, lá do sul do Brasil, no nordeste, que não existe essa modalidade de ensino nos outros estados. Então ficamos muito prejudicados, não é uma revolta nossa, que nós negamos fazer. Nós tentamos fazer, mas nós tivemos problema. Tem comunidades que só começa as aulas sete e meia da noite, porque o ônibus só chega esse horário e não tem como chegar antes* (Daniele Figueiredo - Representante do SOME, 2024).

Para além da não conciliação com as dinâmicas de organização do Sistema Modular de Ensino, a fala abaixo, do professor e da professora da Escola Benedita Lima, evidencia que no ensino regular, também não há adequação curricular ao tempo

e territorialidade do campo:

> *Então, assim como era na cidade, era aqui. O mesmo novo ensino médio que é trabalhado na cidade, é o mesmo novo ensino médio que trabalha aqui* (Valdir Rodrigues - Professor na Escola BELA 2024).

> *Nós não temos aqui, apesar de ser uma escola do campo, a gente não tem um currículo específico da Escola do Campo* (Ilma Ribeiro, Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).

O professor do Sistema Modular de Ensino, atesta ainda que:

> *Nós não tivemos nenhum momento construído para a gente discutir esse novo ensino médio numa perspectiva rural, uma perspectiva de um olhar voltado para o campo, a gente não teve. Os poucos momentos que nós tivemos não foram para um diálogo, não foram para um debate, foram para apresentar. Então a nossa participação como protagonista dentro daquele cenário, a gente foi tolido. Na verdade, nós sentamos apenas para escutar* (Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).

As falas dos professores/as remetem ao que alguns pesquisadores já denunciaram acerca da forma como, historicamente, a educação aos povos do campo foi posta como reprodução do modelo de ensino das cidades. Mesmo após todo o movimento em defesa de uma educação do campo pelo conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, por entidades educacionais e movimentos sociais, essa é uma realidade ainda presente no Brasil e na Amazônia. A realidade estadual faz parte da totalidade de um processo educacional historicamente construído privilegiando valores urbanos eurocêntricos e estabelecendo hierarquias entre campo e cidade, o que levou, a históricas disparidades educacionais entre campo e cidade.

Essa afirmativa mostra ainda, que embora se assegure no documento curricular do Estado, uma formação e base curricular atenta às diversidades e particularidades amazônicas, em particular, às pluralidades de seus povos e territórios, continua-se a prevalecer um padrão de poder/saber hegemônico, que ignora essas diversidades e consideram "tudo de forma homogênea" (Arroyo, 2023). Se tomarmos o o currículo como campo de poder, de disputas, que não se reduz as relações de classes (estruturais), mas envolve outros diversos sujeitos (indígenas, negros/quilombolas, mulheres, lgbtqi+, comunidades rurais-riberinhas etc..), não humanos (a natureza), podemos pensar na estratégia de determinados governos e grupos políticos, dadas as circunstâncias históricas, apoiarem no discurso, uma proposta curricular crítica,

mas na efetividade política, ele asfixia de forma sutil essas diversidades.

Quando se constrói a política sob esse paradigma, aposta-se na universalidade e homogeneidade para atender a diversidade. Isso promove o não reconhecimento de um conjunto de Outros sujeitos que estão fora dos padrões estabelecidos por esse padrão e que, portanto, demandam organizações e práticas curriculares diferenciadas. Como afirma Camargo *et.al* (2022, p.255):

> O currículo constrói pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas que se relacionam com os contextos históricos e, desse modo, se constitui em um importante instrumento de formação identitária. Todavia, o currículo hegemônico dissemina uma visão que nega e invisibiliza pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas próprias dos sujeitos das Amazônias e tem sido utilizado como uma estratégia de dominação e subjugação desses mesmo sujeitos.

Essa invisibilização é apontada por diversos estudos com suas raízes que remontam ao Brasil colônia. Desde lá, se vem se construindo uma educação excludente, desigual, dualista, que beneficia principalmente, a elite dominante, e no âmbito do mundo rural, essa realidade excludente é ainda mais evidente dado o legado do modelo agrário constituído no Brasil sob o signo da grande propriedade, da concentração de terras e de um processo de "modernização" que excluiu o trabalhador e a trabalhadora do campo, da racialização dos corpos, da não ruptura com instituições patriarcais, além de todo um processo de negligência, por parte do poder público, de garantir a educação aos povos do campo no campo (Santos, 2017; Wanderley, 2009; Arroyo; Caldart; Molina, 2022; Corrêa; Hage, 2011).

Como reflexo dessas negligências, na especificidade paraense, os dados do atendimento educacional aos sujeitos do campo, apontam para muitas escolas fechadas nos últimos vinte anos nos territórios rurais, conforme o relatório da Comissão de Estudos sobre as Diretrizes da Educação dos povos do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas (Pará, 2022). O balanço realizado por Cruz (2024, p.5) com base nos dados do Censo Escolar (2022) denuncia dessa realidade e evidencia a problemática que assola a oferta do Ensino Médio nesse meio. Conforme aponta:

> Os 109.280 estudantes do ensino médio que estudavam em territórios rurais amazônidas em 2022 estavam distribuídos em apenas 223 dos 450 municípios da região. Este dado, ao mostrar que menos de 50% dos municípios da região oferecem ensino médio nos territórios do campo, joga luz sobre uma realidade de profunda escassez da oferta dessa etapa aos adolescentes e jovens que vivem e trabalham nos campos, nas margens dos rios ou no interior das florestas da região. Aos primeiros o inciso V do artigo 53 do ECA se faz letra morta e a todos eles a determinação do inciso I do artigo 3º da LDB não passa de uma intenção republicana. Quando se analisa

> os dados por unidade da federação, verifica-se que o Tocantins é o estado amazônico com o menor percentual de municípios (26%) com oferta de ensino médio no campo, ficando o Pará na segunda pior posição com 39%.

Esse processo é explicado por Arroyo, Caldart e Molina (2022, p.10) quando destacam como a escola em territórios rurais foi tratada “como resíduo do sistema educacional brasileiro”, negando à população do campo o acesso aos avanços obtidos de garantia do direito à educação básica”. Assim se construiu, embora não ausente de contradições, uma visão do Brasil “como mais um mercado emergente, predominantemente urbano” e eurocêntrico, onde não haveria necessidade de políticas públicas específicas para camponeses, indígenas, quilombolas, a não ser as do tipo compensatório, dada à condição de inferioridade com que estas pessoas eram postas e o próprio campo, visto como meio de acumulação do capital, e as pessoas desse espaço, como mão de obra e postas em “condição de inferioridade” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2022, p.21).

Consequências atuais dessa visão, se fazem vivas no cenário educacional rural nas amazônias paraenses, uma vez que, as falas dos interlocutores atestam para uma realidade de descaso e negação do campo como espaço de vida e habitado por sujeitos de direitos na sociedade brasileira como um todo. Diante dessa realidade amazônica, disputar o campo curricular é uma exigência (Camargo *et al.*, 2020). Como destaca Porto Gonçalves (2022, p. 9) os povos amazônidas tem um vasto legado de saberes tradicionais presentes, por exemplo, “nas práticas medicinais”, em remédios, em domesticação de plantas e animais no meio da floresta; na culinária, em plantas aromáticas e cosméticas”, além disso, expressam, por meio de suas “cosmogonias e religiosidades”, modos outros de se relacionar com o mundo desconhecido, sem fragmentar, mas interligando um respeito pela vida em todas as suas formas. Entretanto, diante de um poder hegemônico, as políticas educacionais têm negligenciado essa vasta riqueza, subjugando a educação dos povos da Amazônia a padrões pré-estabelecidos. Nesse sentido:

> toda essa riqueza que poderia ser reconhecida nas escolas e nas produções curriculares, ainda é visibilizada de forma muito tímida e fragmentada. A escola e as produções curriculares parecem encontrar dificuldade para fortalecer os pertencimentos e identidades amazônicas e valorizar os conhecimentos historicamente produzidos pelos povos/grupos/ etnias/classes sociais das Amazônias (Camargo *et.al.*, 2022, p. 258).

Quando se questiona sobre a implementação do novo ensino nesses territórios rurais do Estado é enfatizado, principalmente, a precariedade das escolas e a

ineficiência do Estado em garantir as condições mínimas de atendimento e ofertas diferenciadas. Um dos docentes observa ainda que o NEM provoca um projeto formativo que pauta a formação conteudista e limita à formação crítica voltada para a compreensão de problemáticas que se inserem em seus próprios territórios. Como pontua:

> *Ao contrário do que acaba se verbalizando, não é uma proposta que se adapte e que traga vantagem principalmente para o povo do campo, os povos tradicionais. E aí, quando nós estamos falando de povos tradicionais, nós estamos falando do quilombola, indígenas, dos ribeirinhos, então todo esse mar de gente, esse povo, eles têm as suas peculiaridades e o novo ensino médio não agrega. Porque quando eu vou trabalhar a matemática, quando eu vou trabalhar a física, eu não vou apenas trabalhar cálculo. Não é só uma forma conteudista, nós temos também que trabalhar o pensamento crítico.* ***Agora, como é que eu vou trabalhar com essa questão voltada para o cidadão, do cidadão que é conhecedor dos seus direitos e também dos seus deveres, a partir de uma educação que é totalmente voltada para o mercado?*** *Porque quando eu vou trabalhar essa questão do cidadão, a gente trabalha também a questão do território. É muito importante, ainda mais no contexto que a gente vive hoje, a defesa do nosso território, porque perceba que* ***a partir de uma política econômica que valoriza muito o agronegócio, o agronegócio avança sobre esses territórios tradicionais, e aí, numa perspectiva meramente de mercado, é natural que se perceba isso como uma certa normalidade. Mas além dessa normalidade dita pelo mercado, a gente tem que trabalhar também a questão desses territórios a partir do processo educacional. Infelizmente, o novo ensino médio não nos deixa brecha para tratar isso nessa perspectiva*** (Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).

Na amazônia, que é compreendida a partir de Becker (2005) e Porto Gonçalves (2022), assim como o Brasil e os países latino americanos, como uma periferia do sistema capitalista, desenhada com o colonialismo e o imperialismo, a agricultura é um setor de produção de destaque onde se confrontam a lógica da agricultura familiar, de comunidades camponesas que apresentam outros modos de se fazer agricultura, com a lógica do agronegócio. Este, enquanto projeto do capital financeiro, promove uma lógica vertiginosa de acumulação capitalista. Por meio do “caminho usual dos negócios” enquanto “espiral descontrolado” dos negócios, o atual capital financeiro, chega ao campo sob o manto do agronegócio, buscando sugar toda agricultura para sua lógica devastadora de vida humana e espaço natural (Caldart, 2020, p.23).

Diante dessa lógica, é necessário que se discuta, como assinala o docente, a partir do processo educacional, “a questão dos territórios”, de modo que se conceba uma educação atenta a esse desenvolvimento econômico e seus efeitos no campo, mas o novo ensino médio não focaliza a formação sob essa perspectiva. Com isso, se dá lugar ao fortalecimento do processo dominante do capital, em detrimento da realidade campesina amazônica; e a escola, nesse sistema, assume uma função de conservar a realidade num processo de corrosão de sua função social no sentido final de formar “pessoas servis” reforçando esse modo de produção (Caldart, 2020).

Esta é a realidade dos territórios do campo do Estado sob a qual se figura a implementação do novo ensino médio. Refletindo a partir de Caldart (2004, p. 8), sabemos que essa realidade de “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” e a própria secundarização do mundo rural nas políticas educacionais brasileiras, não é de hoje. A educação sob a égide do capital, traz impactos tanto para o campo quanto para a cidade, nas Amazônias e na totalidade brasileira. Por isso, é preciso considerar, principalmente, a particularidade da Amazônia, cuja história aponta para processos coloniais que se fundem entre economia, educação e natureza.

A fusão desses elementos, que provoca uma situação complexa e peculiar atualmente enfrentada pelos povos da Amazônia, está relacionada ao fortalecimento de um modelo de desenvolvimento capitalista, que, em um processo de colonização contemporânea, resulta em exclusão, pois o padrão universalista, hegemônico, generalista, não tem dado conta, de universalizar o direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas (Corrêa; Hage, 2011). No âmbito da Reforma do ensino médio, este projeto tem um peso ainda maior, dadas as singularidades do campo e da educação do/no campo que luta por uma perspectiva de ensino ligada à vida dos povos do campo, às suas lutas.

Ao entrar numa lógica de responder às avaliações externas, de assegurar competências e habilidades para um mundo do trabalho, cuja concepção se dissocia das diversas formas de trabalhos estabelecidas no campo, se questiona o lugar das identidades dos estudantes do campo. Esses estudantes e suas identidades, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, campesinas, bem como suas históricas realidades de negação de direitos educacionais são atendidas quando o Estado intencionalmente volta seus olhares e ações predominantemente a esses interesses neoliberais?

4 O “NOVO” REVESTIDO NO “VELHO”?: CONTINUIDADES E RUPTURAS NO DEBATE DO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE (2023-2024)

> *“O novo ensino médio ele vem dentro de um contexto de uma política bem mais ampliada, que começa inclusive, no governo Dilma com a questão do formato da BNCC, de toda essa Base Comum Curricular. Passamos por esse processo de recrusdecimento da política pública, que foi o governo do Bolsonaro, né? A gente entra no governo do Lula e quem está no Ministério da educação? As pessoas que pensaram a política pública da BNCC com foco na privatização do ensino, né. E essas políticas elas vão descendo para os estados e os estados eles vão se adaptando. Pensamos nós que a coisa vem da imposição de cima, sem que os estados tenham de fato conhecimento?! Não, a gente tem que rever! os estados, eles têm muito pé, eles estão intimamente ligados, muito bem alinhados com a política neoliberal. Eu não diria nem neoliberal, ultraliberal né? Que está nos estados, na maioria dos estados e dentro do nosso ordenamento nacional do nosso governo esquerda.”*
>
> (Joana Machado – CECAF/SEDUC).

4.1 Conjuntura brasileira em movimento: limites e perspectivas de um novo governo

A sociedade brasileira, em particular, suas instituições públicas e campos progressistas de luta pela garantia de direitos, se viram, em 2022, após o resultado das eleições para Presidente da República Federativa do Brasil, com os ânimos renovados, em suas perspectivas de reconstrução de políticas públicas que efetivem mudanças transformadoras, em decorrência de um campo político mais aberto ao diálogo participativo e à construção democrática, diferentemente do que ocorreu nos dois últimos governos anteriores (Michel Temer e Jair Bolsonaro).

Contudo, é importante considerar a configuração sob a qual, a realidade histórico-social brasileira se fazia e se faz, presente nesse contexto pós-eleição de 2022, de profunda relação com o avanço da extrema direita e suas forças ultraconservadoras (Leher, *et al.*, 2023). Apesar da eleição Presidencial de 2022 trazer

a vitória de um líder político conhecido - o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito para um terceiro mandato, estamos, na atualidade, sob uma conjuntura que apresenta novos e velhos marcadores e, portanto, traça uma realidade de governança muito peculiar.

Primeiramente, há de se considerar a importante vitória, que representa a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, diante dos retrocessos do Estado Democrático de Direitos, ocorridos no Governo Temer, marcado pelas contrarreformas; e no governo de Jair Bolsonaro, que expressa um novo momento de um campo político já existente na história da sociedade brasileira, revivendo e fortalecendo uma política de ódio, aprofundando os prismas do autoritarismo, do conservadorismo, do reacionarismo, da ideologia negacionista, fortalecendo políticas de desmonte do Estado, sobretudo, de suas políticas públicas voltadas à classes subalternizadas, e instâncias de participação social[49], além das políticas efetivadas, de ataque ao meio ambiente[50] e aos povos originários[51]. Somam-se, ainda, nessa arena adversa, as consequências do contexto pandêmico, especialmente, a classes e grupos já postos em situação de desigualdades e vulnerabilidades, como as populações rurais-ribeirinhas, quilombolas nas Amazônias (Corrêa, 2023; Corrêa, 2022; Druck, Filgueiras, 2022; Júnior, Miguel, Filgueiras, 2023; Leher, *et al.*, 2023).

Esse nebuloso cenário – reacionário, conservador (Corrêa, 2022) – que precisava ser enfrentado, trouxe, na candidatura de Lula, a necessidade de constituição de uma "frente ampla", que, por sua vez, reuniu, na coligação "Brasil Esperança" (PT, PSB, PC do B, PV, PSOL, PMDB, Rede, Solidariedade, Avante, Agir), forças e ideias políticas de partidos de esquerda, centro-esquerda e centro-direita, portanto, distintas entre si. Essa necessidade conciliadora, expressa na escolha do

[49] Mudanças na Política Nacional de Participação Social (PNPS) e no Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), que reduziu os conselhos de participação da sociedade civil desmontando toda uma estrutura de participação social no Governo. Segundo levantamento do Núcleo de Democracia e Ação Coletiva do CEBRAPE, 75% dos Comitês e Conselhos Nacionais que promoviam a participação popular nas políticas públicas foram esvaziados do governo, a exemplo do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/9980975/. Acesso em: 12 dez. 2024.

[50] Dados do Relatório "4 anos de desmonte ambiental sob Jair Bolsonaro" divulgado pelo Observatório do Clima (2023), mostram a política de desmonte na área ambiental efetivada por esse Governo que garantia impunidade a infratores, e promovia o "passar a boiada", resultando no "maior crescimento percentual de desmatamento na Amazônia em um único mandato presidencial" (Observatório do Clima, 2023, p. 8). Disponível em: https://www.oc.eco.br/nunca-mais-outra-vez-4-anos-de-desmonte-ambiental-sob-jair-bolsonaro/. Acesso em: 13 dez.,2024.

[51] No mesmo relatório (Observatório do Clima, 2023) é apresentado o genocídio dos povos indígenas que o Bolsonarismo produziu, a exemplo da crise na terra Indígena Yanomami em decorrência dos garimpos ilegais.

vice-presidente Geraldo Alckmin (PSB),[52] incorporou parte da direita tradicional neoliberal, ainda que, “o núcleo mais orgânico” dessa força – “representado pelo capital financeiro associado ao imperialismo” – tenha apoiado a reeleição de Bolsonaro (Júnior, Miguel, Filgueiras, 2023, p. 2; Lima, 2023; Druck e Filgueiras, 2022). A vitória de Lula, representa, portanto, “uma virada copernicana” (Leher, *et al.*, 2023, p. 4) diante de camadas e instrumentos mantenedores do neofascismo[53], no governo Bolsonaro, como:

> [...] o movimento neofascista e suas milícias físicas e digitais, os algoritmos das big techs, a maioria das igrejas evangélicas, as forças de segurança (públicas e privadas), a parte mais importante do capital financeiro e do agronegócio, o aparelhamento do Estado e de políticas públicas (Júnior, Miguel, Filgueiras, 2023, p. 1).

Contudo, essa vitória política “não significa uma página virada no país” (Leher, *et al.*, 2023, p. 4), uma vez que a disputa acirrada e a expressiva votação do candidato e ex-Presidente, Jair Bolsonaro, evidenciaram que a extrema-direita e o “bolsonarismo” (Alonso, 2019) são movimentos vivos e profundamente enraizados no tecido social brasileiro, com forte representação no Congresso Nacional; ao passo que a esquerda e, mesmo, a centro-esquerda, não conseguiram formar um grupo majoritário de parlamentares. Isso resultou em um alto poder de mobilização do movimento, que não se restringe à liderança de Bolsonaro, sendo, portanto, necessário não subestimar sua força[54], mas reconhecer seu nível de influência, a fim de que possamos enfrentá-lo (Druck, Filgueiras, 2024). Conforme observa Mattos (2022):

> [...] estamos diante de uma extrema-direita que não se apresenta apenas na arena parlamentar/institucional, mas assenta-se em mobilizações de massas, com base social variada, mas tendo por núcleo estruturador a pequena burguesia e as frações assalariadas médias e superiores. Cabe destacar que, analogamente ao fascismo histórico, quando chegam ao governo, os fascistas governam para o grande capital, não para a pequena burguesia que mobilizam permanentemente. O neofascismo não possui um corpus ideológico original e homogêneo, mas apresenta um discurso que costura formas ideológicas conservadoras variadas. No contexto atual, esse amálgama envolve dimensões requentadas de um nacionalismo xenófobo, reciclagens do anticomunismo, além de fortes componentes racistas, misóginos e lgbtfóbicos (na versão do combate à «ideologia de gênero»), combinando-se com o fundamentalismo de novas «teologias» profundamente reacionárias e reivindicando as soluções violentas para todas as novas manifestações da velha «questão social» (Mattos, 2022, p. 31).

[52] Sua trajetória política foi no PSDB.

[53] Segundo Mattos (2022), o prefixo "neo" indica que não estamos diante de uma mera reprodução mecânica do fascismo clássico, sendo essencial compreender as particularidades do cenário em que surge e as distinções do fascismo contemporâneo do século XXI.

[54] A política mundial demonstra a vivacidade e força desses movimentos ultraconservadores, a exemplo disso, o retorno de Donald Trump à Presidência dos Estados Unidos.

Como já alertava Florestan Fernandes, na obra *Poder e contrapoder na América Latina* (2015, p. 53), o fascismo, "como realidade histórica", não perdeu "nem seu significado político nem sua influência ativa", mas se faz vivo sob outras faces e métodos, em particular, sendo parte das "tecnoestruturas civis e militares da sociedade capitalista". Logo, a vivacidade[55] dessas forças e a ineficiente ação da esquerda, em se fazer maioria na Câmara e no Senado Federal, dificultam a proeminência de um governo progressista, de fato, tendo sua governança fragilizada e dependente de "negociações antirrepublicanas, sob pena de não conseguir governabilidade" (Júnior, Miguel, Filgueiras, 2023, p. 2).

É nesse contexto que se figuram as possibilidades e os limites (em movimento) de gestão, do novo governo Lula-Alckmin (2023-2026), sob as particularidades de um "presidencialismo de coalizão"[56] (Abranches, 2018):

> O fato de nosso presidencialismo ser de coalizão nasce da nossa diversidade social, das disparidades regionais e das assimetrias de nosso federalismo, que são mais bem acomodadas pelo multipartidarismo proporcional. O presidente é, ao mesmo tempo, meio de campo e atacante. Ele precisa organizar as jogadas, a partir do meio de campo. Isso, no jogo político, significa organizar a coalizão majoritária pelo centro para poder governar. Ele forma e articula a coalizão. Mas, uma vez obtido esse apoio político, precisa manter a ofensiva e mostrar quem é o capitão do time. Comando e iniciativa. Isso é coisa de presidente. É o que requer o presidencialismo. Ao mesmo tempo, precisa ter flexibilidade e habilidade para negociar com o Congresso, encontrar o ponto de entendimento comum em cada matéria. Coisa de político. É o que requer a coalizão (Abranches, 2018, p. 14).

Nesse atual jogo de ataque e contra ataque, as possibilidades do governo Lula são tensionadas constantemente, pelo jogo do dito "mercado" e seus "novos leviatãs"[57], que, com um "rosto democrático" e entranhados no interior do próprio sistema (Boron, 2000, p. 8), exigem o ajuste fiscal para travar suas pautas no orçamento. Este que, no plano econômico, representa uma expressão viva e material da luta de classes que, historicamente, tem mantido os privilégios das elites, mesmo

---

[55] O 08 de janeiro de 2023 foi um exemplo disso, e, conforme Leher et.al (2023, p.4) ilustra que "o combate aos movimentos de extrema direita no País ainda é uma tarefa democrática inconclusa, urgente e imperiosa".

[56] O presidencialismo de coalizão, que surgiu em 1945 e durou até 1962, foi reconfigurado na Terceira República, persistindo desde 1988 até os dias atuais. Esse modelo combina presidencialismo, federalismo e multipartidarismo, passando por diversas mudanças e resultando em disputas entre propostas mais democráticas e aquelas que favorecem o clientelismo, afetando todo o espectro político (Abranches, 2018).

[57] Atílio Boron, um sociólogo argentino, usa a expressão "Novos leviatãs" para se referir ao "pequeno conglomerado de gigantescas empresas transnacionais" que se entranham nas sociedades "democráticas" capitalistas e tem se tornando "atores políticos de primeiríssima ordem, quase impossíveis de controlar e causadores de um desequilíbrio dificilmente reparável no âmbito das instituições e das práticas democráticas das sociedades capitalistas" (Boron, 2000, p. 7-8).

em governos progressistas (Druck, Filgueiras, 2024).

Em uma análise de conjuntura, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) observa que o governo Lula divide as decisões do orçamento público com segmentos do grande capital (“financeiro, agro-mínero-hidro explorador”), forças com as quais fez aliança (FONEC, 2024, p. 1). Diante desses aspectos, Junior, Miguel e Filgueiras (2023, p. 2) afirmam, numa análise inicial desse governo, que “a esquerda (em sentido lato) elegeu o Presidente da República, mas não consegue colocar em prática os aspectos fundamentais do seu programa político”. Segundo o FONEC:

> Essa ala da extrema-direita-conservadora cresce, avança para dentro das nossas famílias, comunidades, escolas, mas ela não tem capacidade e nem intenção de responder às necessidades do povo porque sua base é economicamente concentradora de renda, politicamente elitista, cultural e socialmente sustentada pelas desigualdades justificadas ideologicamente pelo racismo, xenofobia, machismo, misoginia, homofobia, capacitismo, ignorância e tantas outras repulsas à diversidade humana que compõe uma sociedade. As forças políticas progressistas por sua vez, encontram-se emparedadas, em estado de perplexidade, fragmentadas pela disputa política e encurraladas por todos os lados, com pouco espaço de atuação, devido à burocratização e o distanciamento da luta dos movimentos sociais populares, e de disputa com as forças de direita, estas mais organizadas, armadas e assassinando. Um exemplo é o movimento Invasão Zero, atuando no país como milícias para coibir ocupações de terra e ameaçar lideranças quilombolas, indígenas e camponesas (FONEC, 2024, p. 2).

Nessa mesma compreensão, Roberto Leher *et al.* (2023, p. 2) chamam a atenção para a dificuldade do novo governo “na consolidação da educação pública unitária, omnilateral, capaz de assegurar a formação integral de todo o povo”, posto que, a extrema direita tem ganhado destaque no discurso popular, e continua em ascensão em vários países, sendo irrealista conceber que desistirá de suas tentativas de transformar as escolas em ferramentas de conflito cultural. Além disso, os Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais têm dominado a pauta educacional, e a mercantilização da educação segue a todo curso (Leher, *et al.*, 2023).

Esse “emparedamento” das forças progressistas, que não conseguem avançar em um outro projeto de nação, está calcado nas raízes históricas do desenvolvimento brasileiro, e cuja especificidade do capitalismo as fecha no próprio círculo. Partimos do entendimento de Boron (2000, p. 33), quando argumenta que a democracia não consegue se manter sem “ultrapassar os limites estruturais que o capitalismo lhe traça”, isto é, as marcas sociais da desigualdade e da exclusão. E, há de se lembrar que, no caso brasileiro e, latino americano, esse capitalismo – fincado nas heranças dos processos de colonização e escravidão – é estruturalmente desigual, colonial (Fernandes, 2020), subordinado aos centros hegemônicos, produzindo colonialidades

e violências no seio social e político (Quijano, 2005).

Logo, um projeto democrático de transformação social não é passível de concretização, dentro dos muros desse singular capitalismo, sobretudo, porque herdamos um tipo de Estado bastante peculiar (Fernandes, 2020). Como observa Lélia Gonzales (2018, p. 207), este Estado de estrutura ideológica e de relações concretas fundadas no racismo, na ideologia do branqueamento que se dá nos espaços culturais, sociais, econômicos e educacionais, promove uma cidadania social "de papel", onde o próprio discurso da esquerda, enraizado nessa ideologia, traz "os vícios do discurso do dominador internalizados" (Gonzales, 2018, p. 207).

Estamos, então, na atualidade, diante de um histórico desafio, de reconstruir a educação e a democracia nos limites de uma sociedade capitalista, sendo necessária a superação desse sistema, para que haja a possibilidade de construção de outros marcos sociais. Contudo, as classes dominantes que dirigem nossa nação operam para a reprodução desse sistema, e no caso específico da pauta educacional, esta é instrumento chave da transformação, mas também, de reprodução desse sistema, e sua lógica de sociedade. E, exatamente por isso, é palco de tantas disputas.

Comprometido com pautas que foram negadas no governo que o antecedeu – como a agenda climática e ambiental, garantia de políticas públicas de combate às desigualdades –, a posse do Presidente Lula, em 2023, subindo a rampa do Palácio da Alvorada, com significativos representates do povo brasileiro e suas diversidades[58], nos abria olhares para pensar a reconstrução das políticas brasileiras – da educação, saúde, meio ambiente, externa e outras – associadas às pautas e demandas desses povos. Contudo, a composição ministerial, bem como a fragilidade minoritária da esquerda no Parlamento, e a força neofascista, ultraliberal, neoconservadora, traziam, e trazem, limites à concretização desse ideário (Lima, 2023).

A expectativa, sobretudo, dos educadores e educadoras dedicados à educação pública, era a de que pudéssemos reafirmar a democracia, o que implicava na revogação de decisões unilaterais, como o Novo Ensino Médio (Moraes, *et al.*, 2023). No entanto, no governo atual (Lula), ao mesmo passo que as classes populares reivindicam suas pautas, muitas organizações empresariais – embora parte delas tenham apoiado a reeleição de Bolsonaro – impõem suas vozes na discussão sobre a direção da educação, pois estão presentes, não somente nas casas legislativas,

[58] O Presidente subiu a rampa do Palácio do Planalto com representantes da sociedade civil: uma mulher negra, um operário, uma pessoa com deficiência, um indígena, uma criança negra.

mas, compondo a frente ampla do 3º mandato do Presidente Lula, ocupam postos estratégicos dentro do governo, como no Ministério da Educação (Leher, *et al.*, 2023; Freitas, 2023).

Segundo Freitas (2023), o Ministério da Educação, no atual governo Lula, é composto por um grupo alinhado aos interesses empresariais. Liderado por Camilo Santana (atual Ministro da Educação), o grupo acredita na "sobralização"[59] da educação brasileira, como caminho para enfrentar os desafios educacionais postos. Fundamentados na compreensão de sucesso educacional, atribuído ao alto nível de desempenho apontado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Ceará, e em particular, no município de Sobral, trazem para o centro das decisões educacionais, no MEC, princípios, sujeitos e organizações ligados ao Movimento empresarial da educação, como a Fundação Lemann. Izolda Cela, por exemplo, que, em 2023, lhe foi atribuída a função de Secretária Executiva do MEC, havia atuado como Secretária de Educação em Sobral, durante a gestão do prefeito Clodoveu Arruda (PT). Este, por sua vez, foi convidado[60] por Jorge Paulo Lemann, em 2016, para desenvolver um programa de intervenção na educação pública, o que resultou na introdução das iniciativas da Fundação Lemann no Ceará.

Essas nuances são importantes para pensar os horizontes de uma reconstrução educacional onde tais grupos empresariais tem palco privilegiado de decisão com anuência do Estado. O Instituto Lemann, segundo Nora Krawczyk (2020, p.14) foi um dos responsáveis pela articulação da Reforma do Ensino Médio e das Bases Nacionais Curriculares, e tem, como o conjunto de empresariado, o objetivo claro de difundir "valores e comportamentos para a formação do 'novo homem', essenciais à ordem capitalista", além de visar a educação como "um mercado altamente lucrativo".

Observando essa mesma problemática, em 2023, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou uma Nota Pública expressando sua preocupação com a influência de fundações privadas na educação e o distanciamento do governo com os movimentos sociais e sindicais. Para a Confederação:

> Em relação a política do MEC, diferente da gestão do primeiro governo Lula (2003) – à época também eleito com grandes expectativas de mudanças na condução da política educacional, as quais se realizaram em grande medida

[59] Termo usado por Freitas (2023) para se referir à condução da Educação Brasileira nos moldes implantados no município de Sobral/CE.

[60] A narração desse encontro está disponível em: https://www.portalin.com.br/in-connection/veveu-arruda-aniversaria-e-lembra-a-atracao-do-centro-lemann-para-sobral/. Acesso em:

> –, o que se observa, agora, é o distanciamento do Ministério da Educação dos movimentos social e sindical que contribuíram em grande medida para a vitória do projeto democrático no país. De outro lado, há indiscutível acomodação de setores privados na estrutura do MEC, com pautas amplamente mercantilistas e privatistas para a educação pública (CNTE, 2023, p. 1).

Outro nome bastante polêmico[61], para a ocupação de cargo no MEC, foi o de Fernando Wirtmann Ferreira, que já havia ocupado a função de Coordenador-Geral da Coordenação Geral de Ensino Médio do MEC, durante a administração de Jair Bolsonaro. Nomeado em março de 2023, para o mesmo cargo, foi exonerado em menos de uma semana. Em nota de repúdio à essa nomeação, a Diretoria Nacional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) expressou: “inadmissível que o atual governo mantenha nos cargos pessoas que fizeram parte do governo anterior, que foi nefasto para a sociedade brasileira” (ANDES, 2023, s.p.).

A presença dessas figuras, à frente de cargos relevantes do setor educacional, levanta interrogações sobre o comprometimento do governo com a educação, principalmente nas perspectivas inclusiva e transformadora. A abertura para dialogar com fundações privadas e instituições empresariais consiste, assim, numa brecha oportuna, para que estes restrinjam as reivindicações de movimentos que pautam a Educação sob interesses do bem público, contrários à mera formação utilitarista, e defensores de uma formação humanista, cidadã e emancipatória. O Plano Nacional de Educação – centro das políticas educacionais – resultado da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024), precedidas pelas Conferências Estaduais, expressa essas disputas.

Não à toa, o movimento “De olho no Material Escolar” se manifestou, em Nota pública, assinada conjuntamente com empresas[62] do Agronegócio, acerca do “Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação de 2024” (CONAE, 2024), que, em suas palavras, era “motivo de séria e constante preocupação para o cidadão brasileiro” (Associação de Olho no Material Escolar, 2023, p. 1), pelos seguintes pontos “críticos”:

> •Ausência de base técnico-científica na abordagem do conteúdo: há **referências pejorativas e parciais com juízos de valores questionáveis**

[61] Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/coordenador-de-ensino-medio-do-mec-e-exonerado-dias-apos-nomeacao. Acesso em: 12 dez. 2024.

[62] Associação Nacional dos Distribuidores de Insumos Agrícolas e Veterinários (ANDAV), Conferência da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), Sociedade Rural Brasileira (SRB).

> **sobre gestões anteriores desde a democratização do País**; • **Postura refratária à inciativa privada e seu papel no desenvolvimento econômico**, além de pautas legítimas à sociedade, como o amplo debate ao direito das famílias de educarem seus filhos (democratização da educação); a exemplo da educação domiciliar; • Limitado rigor técnico na análise do PNE 2014-2024, atendo-se apenas a sumário descritivo dos seus **resultados,** sem refletir sobre a pertinência das **metas, das estratégias ou dos indicadore**s; • Falta de rigor técnico na contextualização do tema de cada eixo, utilizando-se de um discurso prolixo com margem a questionamento do teor ético, o que dificulta a comunicação (para a sociedade) e o entendimento das razões que levaram às escolhas dos direcionamentos; • Ausência de análise metódica dos problemas, das suas causas e consequências e das suas relações lógicas de modo a se permitir a definição de objetivos, diretrizes e metas, além da concatenação de iniciativas a fim de se garantir efetividade e **maximização de recursos**; • Ausência de clareza, aprofundamento e contextualização de temas relacionados à **ideologia e identidade de gênero**. Ausência de proposição de letramento (Associação de Olho no Material Escolar, 2023, p. 3, grifos acrescentados).

Os “pontos críticos”, grifados acima, são aqueles que destoam do projeto político empresarial, marcado pela gestão de resultados; pela lógica do lucro; pela privatização e; pelo fundamentalismo religioso, extremista e conservador, que cerceia, não somente a educação sobre gênero e sexualidade nas escolas, mas que, dirigido pelos ideais do agronegócio, pauta a discussão político/social sob aquilo que lhes convém.

A disputa em questão envolve projetos que refletem a luta por valores e princípios que moldam a sociedade. A educação desempenha um papel crucial para os grupos dominantes, que reconhecem sua importância na transformação e/ou manutenção da hegemonia capitalista e suas ideologias. Desse modo, as elites defendem um modelo educativo estruturado por ideais ultraconservadores, visando reforçar um sistema mercadológico da educação, que ignora os problemas históricos do setor, como o analfabetismo, a precarização e tantos outros. Seus objetivos se voltam para a concretização de um modelo de currículo e ensino que controle a compreensão e a ação das classes populares, por meio de abordagens militarizadas, defesa do empreendedorismo empresarial, meritocracia e práticas violentas (FONEC, 2024; Krawczyk, 2020).

Assim, essas forças neoliberais e conservadoras buscaram, e buscam, incidir suas pautas para reduzir as concepções, princípios e valores, produzidos pelos sujeitos coletivos, na CONAE, apresentando pautas que refletem perspectivas de educação baseadas no controle, na avaliação, regulação e monitoramento. Christian Lohbauer, vice-presidente da associação “De Olho No Material Escolar”, em um evento do Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), evidencia objetivamente o que

querem, quando afirmou:

> O que as crianças e os adolescentes estão aprendendo que **vai ser bom para o mundo do trabalho? Ela não pode aprender, todos os dias, em todos os materiais, há 30 anos, que tem trabalho escravo na cana-de-açúcar**. **Ela não pode aprender que o alimento brasileiro está envenenado com agrotóxicos**. **Ela não pode aprender que a pecuária é responsável pela destruição da Amazônia**, porque não é verdade (Lohbauer, 2024 – grifos acrescentados)[63].

Essas pautas demonstram a luta política, a pouca presença da discussão epistemológica, a dianteira do debate ideológico e de valores dentro no Estado brasileiro, envolvendo assim, a discussão educacional, em particular, suas definições curriculares num processo de colonização atual. Para Nilma Lino Gomes (2019, p. 231), esse "cenário de extremismo" denuncia que "a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos curriculum, nos materiais didáticos, na formação dos professores". Segundo essa intelectual:

> A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de uma mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade. Disponibilizar "leituras coloniais do mundo", sem fazer "a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias "verdades" aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados (Gomes, 2019, p. 231-232).

Portanto, é preciso, sim, que o currículo aborde a, singular e violenta, história da escravidão em nosso país; que permita uma leitura da Amazônia e dos projetos de exploração/invasão/destruição, frente ao processo de acumulação do capital (Trindade, 2023; Porto-Gonçalves) e trace a importância da preservação ambiental, sob o olhar da natureza não eurocêntrico; é fundamental que discuta a verdade por trás do agronegócio, dentre muitas outras iniciativas. Como destaca Nilma Lino Gomes (2019), questionar essas verdades e repensá-las, tem possibilitado a mobilização pela garantia de direitos. No âmbito da Educação Básica do/no Campo, que historicamente sofre com o processo de negação, tais posturas são fundamentais,

[63] Fala proferida por Christian Lohbauer, vice-presidente da associação De Olho No Material Escolar, no evento do Grupo de Líderes Empresariais (LIDE) ocorrido em outubro de 2024, em São Paulo, capital. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/10/30/agronegocio-financia-lobby-para-patrulhar-livros-didaticos. Acesso em: 12 nov. 2024.

sobretudo porque, a garantia os direitos conquistados, até o presente momento, foram frutos das lutas de trabalhadores/trabalhadoras do campo, organizados/as em movimentos sociais. Conhecer as raízes dos processos de desigualdades, e a materialidade, que envolvem as relações atuais, é essencial para fortalecer as lutas por direitos de cidadanias, para além da educação, e mudanças coletivas.

Sobre o assunto, a professora Mônica Molina, na abertura do Seminário Internacional de Educação do Campo (I SIECTER - II SNEPMSC - IV EPPECPB, 2024), destacou a importância do documento do Plano Nacional de Educação como um farol, com a função de orientar os movimentos em prol da continuidade das lutas pela educação como direito humano, pelas políticas afirmativas e de inclusão dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, LGBTQIA+. Contudo, conforme ressaltou Molina (2024), o eixo que trazia, justamente, as discussões relacionadas à destruição ambiental, à questão da devastação, das quais emergem as crises climáticas e, em particular, na Amazônia, marcada pelos projetos ofensivos à natureza – pautas tão importantes na atualidade –, saiu de cena do Plano Nacional de Educação.

Em julho de 2024, o Presidente Lula prorrogou a vigência do PNE 2014-2024, para até dezembro de 2025, ao sancionar a Lei nº 14.934, para que o PL 2614/2024 – atualmente, em tramitação na Câmara dos Deputados – do novo Plano Nacional de Educação (2025-2035) pudesse ser discutido e aprovado. Por sua vez, urge nesta conjuntura, a necessidade de “vigilância” sobre as pautas a serem aprovadas, considerando que as forças da extrema direita, não somente, estão “de olho” em todas as possibilidades de efetivar seu projeto elitista de educação e sociedade, como também, estão presentes nesses espaços de definição de políticas.

Apesar de, o documento do Projeto de Lei do PNE, garantir as pautas da diversidade e da inclusão – com estratégias voltadas para o atendimento educacional específico, às populações do campo, indígenas, quilombolas –, o mesmo é atravessado por relações de poder. Cabe frisar que o PNE é uma política de extrema importância, para garantir propostas de diretrizes que visem o fortalecimento da Educação do Campo, que, nos últimos anos, tem enfrentado o grave problema do fechamento de escolas. Segundo dados do Fórum Paraense de Educação do Campo, entre 2000 e 2022, 155.383 escolas foram fechadas no Brasil, sendo, 106.410 rurais e, 48.973, urbanas. No Estado do Pará, nesse mesmo curso temporal, foram fechadas 6.987 escolas rurais (FPEC, 2023). Enfrentar este histórico problema é crucial para que outras medidas sejam implementadas, pois, como ressalta Renilton Cruz:

> *Se a gente fecha as pequenas escolas, nós não vamos da chance do menino e da menina iniciar a educação básica no seu próprio território. A gente já sabe, tem vários estudos que mostram, que quando a gente fecha uma escola numa comunidade rural, a gente condena aquela comunidade à morte, a médio e longo prazo. Então ela vai passando por um processo de lenta agonia crônica, social, rural e daqui a pouco ela desaparece (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

Diante dessa realidade, tem-se o desafio e imperativo de avançar, na construção de políticas públicas de educação do campo, comprometidas com a resistência, a luta e a transformação social que reconheçam, efetivamente, os outros modos de vida (Molina, 2024), o que perpassa pela relevância do PNE, na concretização de garantir condições de ampliar o direito à educação aos povos do campo, das águas e das florestas. Também é oportuno reconhecer que, na conjuntura atual, direitos já foram conquistados, sobretudo na pauta da Educação do/no Campo, no MEC – que, no governo Bolsonaro, sofreu imensurável retrocesso –, especialmente, após a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019. O Fórum Nacional de Educação do Campo ressalta que, com a reestruturação da SECADI em 2023, três programas cruciais, para a educação do campo, foram reinstaurados: o “Programa Escola da Terra”, que oferta formação continuada aos docentes que lecionam em escolas do campo; o “Parfor Equidade”, que amplia o acesso ao Ensino Superior para professores de comunidades indígenas, quilombolas e outras áreas marginalizadas e; o “Programa Dinheiro Direito na Escola” (PDDE) “Campo e Água” (FONEC, 2024).

Nesse sentido, apesar dos limites históricos e particulares, postos ao novo governo presidencial, tem-se um avanço na reconstrução de políticas de educação, ainda que limitadas, voltadas à abertura da participação social, ao atendimento às diferentes modalidades, como exige a diversidade de nosso país. No que tange ao Ensino Médio, especificamente, essas forças e frente ampla também incidiram e influenciaram a pauta. Considerando o currículo como um “território em disputa”, segundo Arroyo (2023), em 2023, sob o novo governo eleito de Lula, se revigorou o tensionamento acerca das diversas posições sobre a Reforma do NEM. Diversos grupos, sociais e empresariais, além do poder público, protagonizam novas cenas, movimentando atuais e antigas disputas, em torno dos rumos, organização e finalidades do Ensino Médio, no país.

Havia uma mobilização nacional, por parte de educadores/as, estudantes, movimentos sociais progressistas e entidades educacionais, pedindo pela Revogação do Novo Ensino Médio, inclusive, marcadamente manifestado em gritos, como "Fora, Lemann", “Revoga a reforma ou paramos o Brasil”, ecoados em forma de protestos, e direcionados ao atual Ministro da Educação, Camilo Santana, na Conferência Nacional de Educação, em 2024. O próprio documento final da CONAE (2024, p. 100) expressa, em suas proposições, a necessidade de institucionalizar uma política Nacional de Ensino Médio. E, essa construção é indicada, “tendo como primeiro passo a revogação da Lei nº 13.415/2017”, conforme esclarece o documento:

> [...] é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de revogação (CONAE, 2024, p. 66).

Contudo, em um governo marcado por um campo progressista tenso, fragmentado, e sua aliança policlassista (Boito, Jr., 2022), com grupos ligados à intelectualidade neoliberal e empresarial, nas atuais decisões do atual governo sobre os sentidos formativos do Ensino Médio, veremos que as mudanças foram mínimas, operadas, inclusive, para sustentar as mesmas condições que geraram sua necessidade de transformação, fazendo vivo, mais uma vez, o conceito de Mudança Social, controlado pela classe dominante, como argumentou Florestan Fernandes (2020). Essa atualidade nos revela a velha classe, sob a infiltração da colonialidade do poder (Quijano, 2005) fragilizando a democracia com seu projeto de sociedade.

4.2 A Lei 14.945/2024 e as relações de poder: avanços e recuos na “renovação” da Reforma do Ensino Médio

Diante do jogo de forças políticas distintas, cujos interesses sociais e educacionais são divergentes, se inscreve mais um capítulo na história do Ensino Médio brasileiro – epicentro das atuais lutas educacionais. A Reforma que origina o “Novo Ensino Médio”, gestada em 2016, criticada e confrontada pela realidade daqueles e daquelas que vivenciam as concretudes de sua implementação, no chão da escola, foi, em 2024, marcada por um “novo/velho” corolário de disputas. Desse contexto, nasce, então, a “reforma da reforma”, ou o “Novíssimo” Novo Ensino Médio,

como pontuam pesquisadores, para se referirem aos desdobramentos da votação do PL 5.230/2023 (“Reforma da Reforma”) e da sanção da Lei 14.945/2024 (Novíssimo Novo Ensino Médio) (ANFOPE, 2024).

O desenrolar desse “Novíssimo” Novo Ensino Médio, que, por sua vez, “dá à luz” a um novo que já nascera velho, tem seu ponto de inflexão atualizado na publicação da portaria nº 627/2023, que aprovou a suspensão do cronograma nacional de implementação do NEM, instituído na portaria nº 521/2021. Ao contrário do que pedia o movimento “Revoga NEM”, a portaria, apenas, estabeleceu uma suspensão dos prazos do cronograma nacional de implementação da Reforma para a realização de consulta pública, a fim de discutir as normativas que, naquele momento, regiam a última etapa da Educação Básica brasileira (Brasil, 2023). Conforme as primeiras declarações do governo Lula, acerca da Reforma em curso:

> [...] a comissão de transição que cuidou da questão da educação, disse explicitamente, que era pra continuar sabe, esse programa educacional do ensino médio tal como estava tentando aprimorar. O quê que nós fizemos? nós não vamos revogar. Nós suspendemos e vamos discutir com todas as entidades interessadas em discutir, como aperfeiçoar o ensino médio nesse país (Lula, 2024 – Informação oral)[64].

Apesar das declarações do Presidente apontarem para a “não revogação” e para uma possível “aprimoração” ou “aperfeiçoamento” da política do NEM, havia um consenso (por parte daqueles e daquelas que defendem a educação como direito público) em favor da necessidade da revogação da Reforma, dadas as inúmeras problemáticas decorrentes de sua formulação e implementação.Tais problemáticas foram expressas em diversas pesquisas, que trouxeram à baila as vivências da implementação do Novo Ensino Médio no chão das escolas, e os desdobramentos das orientações nacionais nas distintas elaborações dos currículos estaduais. A Rede Nacional Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa) trouxe um panorama dessas experiências, nas cinco macrorregiões brasileiras. As pesquisas publicadas revelaram um retrato dos caminhos que a Reforma vinha percorrendo, marcados por disputas, fragilidades estruturais, despreparo no ensino, desigualdades e contradições.

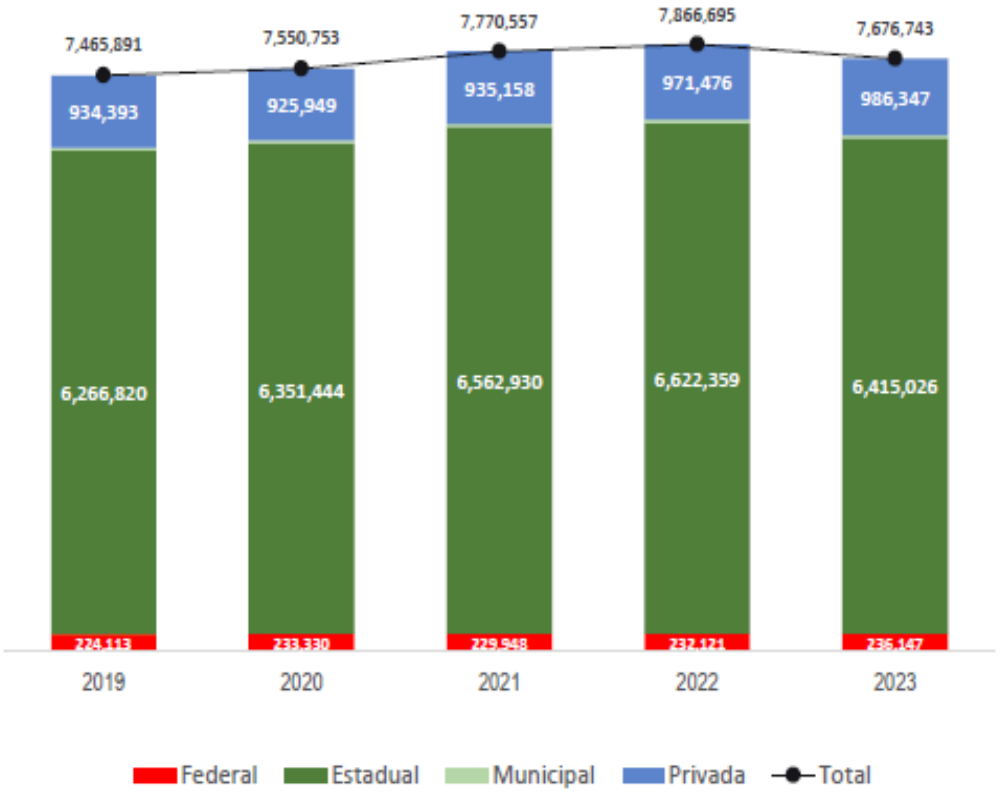
Essas pesquisas apontam que o Novo Ensino Médio, e sua imposição curricular, tem se mostrado inviável, posto que é inadequado às realidades educacionais do Brasil, o que resulta em uma série de problemas, que vão desde a ausência de garantias de um Ensino Médio de qualidade para os alunos, até

[64] Declaração do Presidente Lula no encontro com jornalistas em 06 de abril de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Q8XthPP7hY. Acesso em: 16 out.2024 (Tradução nossa).

consequências ainda mais negativas, que afetam diretamente o trabalho docente (Korbes, *et al.*, 2022; Silva, 2024). Na análise de Cássio (2023, p. 18), “a reforma instituída pela Lei n. 13.415/2017 piorou a qualidade do ensino médio brasileiro. Logo, se o modelo anterior de ensino médio não era bom, as coisas agora estão piores”.

O último Censo Escolar, de 2023, também trouxe importantes evidências para pensarmos as problemáticas solucionadas e/ou aprofundadas pela Reforma do Ensino Médio. Os dados demonstram que os problemas da evasão escolar, diminuição de matrículas e reprovação, ainda persistem fortemente no Ensino Médio, mesmo após a implementação de um currículo justificado como “flexível e atrativo”, aos estudantes. Apontam as matrículas no Ensino Médio em processo de queda, com mais de 8 milhões de jovens e adultos, de 18 e 29 anos, estando fora da escola, sem conclusão da educação básica. Assim, em 2023, com um total 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, há uma redução de 2,4% em relação à 2022:

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil 2019-2023



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023.

Soma-se ao quadro, os dados da evasão escolar, que, no 1º ano do Ensino Médio, de 2020 a 2021, apontam para 7% dos alunos; além do índice de reprovação, em 2022, chegando a 13,4% dos estudantes. Quando analisamos esses números, considerando o recorte territorial rural e a modalidade, observa-se que as maiores taxas de repetência permanecem nas populações historicamente subalternizadas e excluídas das políticas públicas. Os dados mostram que a educação nos territórios rurais, indígenas e quilombolas, registram, juntos, 15,7% da taxa de evasão e, 27% de repetência, ao passo que, nos territórios urbanos, foram registrados 3,9% de repetência e, 5,9%, de evasão (Censo, 2023).

Embora esses dados ainda possam representar, em parte, um reflexo do processo pandêmico, recentemente vivenciado, como o próprio Censo aponta em seu relatório, é necessário considerar as mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio e reconhecer que, as dinâmicas dos diversos territórios e seus sujeitos, sem uma política pública integrada que leve em conta a formação inicial e continuada docente, a reestruturação física, material e didática das escolas, sem transformações estruturais e sem políticas de atendimento de educação diferenciadas de acordo com as dinâmicas de cada território, os velhos problemas continuarão a persistir, especialmente, porque o Ensino Médio anterior já revelava incidências preocupantes e discrepâncias relacionadas à faixa etária e série, assim como variáveis associadas ao contexto regional, gênero e classe social (Silva, 2023; ANPED, 2023).

Dentro das “estratégias” utilizadas para a consulta pública, o MEC realiza, em conjunto com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cinco Seminários, um em cada região do país, intitulados “Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?”, subsidiando a consulta, ação que pode ser considerada um grande avanço, mediante ao recente período de retrocessos, que reverberou em posicionamentos como a negação da ciência, as tentativas de silenciar pesquisadores/as (ANPED, 2023), dentre outros. Ao final dos Seminários, a Associação produziu e divulgou um relatório sobre o que foi discutido, defendendo que há uma investigação robusta consolidada acerca do Ensino Médio no país, que deve ser reconhecida e considerada nessa consulta. No relatório, destaca, ainda, que a Reforma educacional, representada pela Lei 13.415/2017, contribui para a ampliação das desigualdades no contexto das escolas públicas brasileiras e, por isso, a Entidade:

> [...] fortemente recomenda a revogação da política do Novo Ensino Médio, ao

> tempo que reafirma que currículo é mais que uma lista de conteúdos, itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas... Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país cotidianamente (ANPED, 2023, p. 41).

As disparidades regionais e as particularidades amazônicas foram tema de debate, no Seminário ocorrido na Região Norte. A esse respeito, o Prof. Doriedson de Socorro Rodrigues (2023) argumentou:

> [...] o Novo Ensino Médio desconsidera as desigualdades, principalmente na Amazônia, onde famílias vivem com meio salário-mínimo, que o modelo curricular impossibilita as juventudes de viverem sua cultura na escola, impede a perspectiva integrada e o fortalecimento das realidades, cuja lógica é atender, apenas, às avaliações em larga escala (Rodrigues, 2023)[65].

Orientados por essas e outras evidências – sobretudo, nos elementos que emergiam, e emergem, das pesquisas acerca da implementação do NEM –, diversos movimentos passaram a se mobilizar pedindo Revogação da Reforma, pressionando fortemente, o governo Lula, em decorrência de sua maior abertura à discussão democrática. Assim, ao mesmo tempo que corria o percurso estabelecido para Consulta pública aberta, pelo governo, movimentos nacionais que reuniam pesquisadores, estudantes e educadores, foram protagonizados em diversos momentos, na tentativa de que suas “vozes” fossem ouvidas e, assim, influenciassem o governo para a garantia da revogação.

Ainda em 2022, a Rede EMPesquisa e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, entregam ao grupo de transição do governo Lula, um documento que evidenciava os desafios do Novo Ensino Médio, nos diversos Estados brasileiros (Silva, 2023). No mesmo ano, um coletivo de Entidades ligadas à Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras, assinaram uma carta conjunta, subscrita por outras organizações civis, na qual afirmavam a necessidade da Revogação da Reforma do Ensino Médio. Essa carta foi entregue ao Presidente Lula em 7 de março de 2023, e declarava que:

> Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está a serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos

[65] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s. Acesso em: 04 set.2024

> estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais (ANPED; CNTE; ANFOPE *et al.*, 2022, s.p.).

Entidades estudantis, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a Associação Nacional dos Estudantes de Pós-Graduação (ANPG) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), também efetivaram, em 15 de março de 2023, uma mobilização a nível nacional[66], nas ruas, em protesto contra as alterações curriculares impostas (ANDES, 2023).

Ainda em 2023, no início de agosto, em frente à sede do Ministério da Educação, em Brasília, se abrigou a manifestação[67] cuja centralidade era a pasta educacional, embora apresentassem, também, outras pautas, como a do Arcabouço Fiscal e a Desmilitarização das instituições educacionais. Uma comissão representativa do movimento, ao se reunir com o então Secretário Adjunto do MEC, apresentou um documento expondo uma série de reivindicações, com destaque para a revogação da Lei 13.415/2017.

No Estado do Pará, em 2023, em um dos eventos preparatórios que antecederam a COP-30 os "Diálogos amazônicos"[68], professores/as, lideranças e movimentos sociais, também buscaram incidir na agenda, a Revogação do NEM. Em um dos grupos de discussões sobre a Educação[69] organizado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo, diversas falas de professores/as, lideranças desses territórios pautaram a questão educacional e os desafios que envolvem o descaso do Estado e não diálogo com as comunidades rurais. Dentre essas falas, a pauta do Ensino Médio, ou melhor, da revogação do Novo Ensino Médio foi levantada como uma demanda na Amazônia paraense.

Esses posicionamentos da sociedade civil, manifestações e notas públicas de várias entidades, sindicatos e associações, grupos e movimentos ligados à educação, demonstraram o anseio pela construção de uma outra política de Ensino Médio, o que

---

[66] Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/em-manifestacao-estudantes-e-docentes-exigem-a-revogacao-do-novo-ensino-medio1. Acesso em: 03 de out.2024.

[67] Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ato-nacional-em-defesa-da-educacao-publica-reune-centenas-pela-revogacao-do-nEM1. Acesso em: 03 de out.2024.

[68] Evento preparatório que faz parte da COP-30 a ser realizada em Belém, em 2024. "Os diálogos amazônicos" integraram a "Cúpula da Amazônia" – reunião entre líderes políticos cujos Estados fazem parte do Bioma Amazônico - e ocorreu no Hangar – Centro de Convenções da Amazônia, entre dos dias 4 – 6 de agosto, 2023. Na ocasião reuniu diversos membros da sociedade civil e movimentos coletivos no debate de temas relacionados à construção de políticas nas Amazônias.

[69] Atividade intitulada: "Educação do Campo, das águas, das florestas para o enfrentamento da crise ambiental através das soluções baseadas nos povos amazônidas e seus territórios".

passava, necessariamente, pela revogação da Reforma, imposta em 2016 (ANPED, 2023).

Esse posicionamento crítico, contudo, não é homogêneo na atualidade, em que se situam forças diversas, de poder, e potenciais hierárquicos distintos, o que culmina na proeminência das que possuem maior poder de decisão, em relação às outras. Nesse espectro, as forças do capital também se manifestaram. O Instituto Reúna, por exemplo, instituição privada que vem atuando fortemente na implementação do NEM nos Estados[70], lucrando com a venda de materiais didáticos e formação docente, "classificou como 'revanchismo' o clamor pela revogação da reforma do ensino médio". Além do próprio Ministro da Educação que, dadas as suas bases ideológicas, considerava a revogação como uma "volta ao passado", em detrimento, portanto, das demandas postas por uma parcela significativa da sociedade civil (Cássio, 2023, s.p.).

O próprio Movimento Todos pela Educação (TPE), que congrega os interesses do capital (Krawczyk; Martins, 2018), situado e atento à essas disputas nos rumos do Ensino Médio, elaborou nota técnica acerca do Sumário da Consulta Pública, e apresentou suas demandas no jogo de disputas sobre o direito de predizer o modo como deve ser, esta etapa de escolarização. Contrário à ideia de revogação, suas proposições indicavam a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), de 2.400h para 2.200h, e manutenção da ideia de "flexibilidade" – já discutida neste trabalho, e considerada falha –, com a lógica dos itinerários formativos, sob responsabilidade dos sistemas estaduais (TPE, 2023), posto que, confere maior influência na comercialização dos "pacotes gerenciais", ofertados pelas instituições privadas.

Nos resultados da consulta pública, cujo relatório foi publicado em 7 de agosto de 2023, esclarece que a maioria das conclusões se alinhou com as propostas do Movimento Nacional de Revogação do NEM, e que outras, ainda que não totalmente de acordo com a revogação, foram apontadas como lacunas que demandavam mudanças substanciais (MEC, 2023; CNTE, 2023).

Nesse jogo de forças e poderes, Mônica Silva (2023) e Daniel Cara (2023)

[70] A exemplo do Estado do Pará, em particular por meio do Programa "Itinerários Amazônicos" que adentrou a Educação Básica Pública no Estado se entranhando na formação de educadores/educadoras e nos materiais didáticos dos Itinerários formativos, a exemplo do Projeto de Vida. No site do Instituto Iungo, responsável pela implementação dos "Itinerários Amazônicos", o Instituto afirma que o Programa é uma realização conjunta do **Instituto iungo**, **do Instituto Reúna** e da rede **Uma Concertação pela Amazônia** e tem como parceiros o **BNDES, Fundo de Sustentabilidade Hydro, Instituto Arapyaú, Movimento Bem Maior** e o patrocínio da **Vale**.

ressaltam que, foram encaminhados ao congresso, dois Projetos de Lei, o PL n° 2.601/23, assinado por parlamentares do PSOL, REDE, PT e PcdoB, que, por sua vez, “tinha um proposta revogatória da Lei 13.415/2017” (Cara, 2023, p. 16); e o PL nº 5.230/23, proposto pelo poder executivo que apresentava modificações na Reforma e pontos de avanços, mas preservava a essência da política sem pautar a revogação.

Na análise da professora Mônica Silva, permaneciam nesse PL do governo:

> [...] vários aspectos problemáticos: mantém a lógica do atual NEM ao dividir o currículo em duas partes, ainda que com a diminuição carga horária da parte destinada aos itinerários formativos, agora com nova denominação e nova composição: percursos de aprofundamento e integração de estudos; mantém a obrigatoriedade da BNCC, já amplamente criticada, o que indica, também, a possibilidade de desarticulação entre FGB e os “percursos de aprofundamento”; mantém a possibilidade das parcerias, inclusive com o setor privado; mantém a possibilidade de cursos de qualificação (FIC) na oferta da formação técnica e profissional, cursos sem garantia de habilitação profissional; indica que sejam assegurados os componentes curriculares que tradicionalmente fazem parte do ensino médio, com uma redação, porém, que sinaliza para a manutenção de hierarquias entre disciplinas e áreas do conhecimento (Silva, 2023, p. 11).

Após processos de discussões, e inserções de proposições no Projeto de Lei nº 5.230/2023, foi sancionada, em 1º de agosto de 2024, a Lei nº 14.945/2024, que regulamenta a implementação do texto substitutivo ao PL nº 5.230/2023 – proposto pelo Deputado Federal Mendonça Filho, e aprovado pela Câmara, em 9 de julho de 2023. A aprovação desse PL, que promoveu a “renovação” da Reforma do Ensino Médio, foi marcada pelas tensões e divergências de bancadas no Congresso, e por uma condução de votação questionável, onde interesses dominantes ainda prevalecem. Inicialmente, pelo pedido de solicitação de urgência, na análise da proposta feita pelo Governo Federal, reconsiderando essa decisão após pressão de coletivos educacionais.

Segundamente, pela indicação, por parte do Presidente da Câmara, Arthur Lira (PP-AL), do Deputado Federal, Mendonça Filho (União), ex-Ministro da Educação durante o governo Temer, para relatoria do projeto, o que conferiu, já de início, toda uma particularidade de adesão ideológica e “aperfeiçoamento” à Reforma que estava posta, movendo, nas novas cenas, a reestruturação educacional do Ensino Médio, sob lideranças que, explicitamente, buscavam manter a velha bagagem da MP/746, de 2016. Isso pode ser evidenciado nas próprias palavras do Ministro:

> [...] os pressupostos, prezados colegas deputados e deputadas do substitutivo, eles obedecem aos critérios básicos que nortearam a proposta de reforma do ensino médio, **eu não pretendo, eu diria, me afastar daqueles fundamentos** iniciais com alguns aperfeiçoamentos inclusive a partir de emendas que foram protocoladas durante a tramitação da proposta

> aqui dentro do parlamento brasileiro. [...] **Nossa intenção é manter as bases do novo ensino médio que foram consagradas no momento da reforma,** incorporando algumas mudanças que transformem o texto num texto ainda com maior suporte para que possamos ter aprovação significativa (Mendonça Filho, Câmara dos Deputados, 2023, - informação oral – ênfase acrescentada)[71].

Essa particularidade leva ao terceiro ponto de tensão, dessa votação. O ex-Ministro, Mendonça Filho, não consegue emplacar no Congresso uma exata "reedição do NEM", mas aprova um texto inferior ao que havia sido encaminhado, originalmente, pelo governo. No Senado, porém, a designada relatora, a Senadora Profa. Dorinha (União), adotou uma abordagem mais colaborativa, promovendo audiências públicas e permitindo a contribuição de senadores, por meio de emendas, resultando em um aprimoramento do texto na Câmara, que retorna àquela Casa Legislativa após incorporação de sugestões do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, e outras organizações (Silva, 2023).

No entanto, o ápice da tensão, e conduta de votação questionável, se deu no processo de aprovação, conduzido pelo Presidente da Câmara, Arthur Lira, ao manifestar um comportamento antidemocrático: impedir a deliberação adequada e a apresentação de emendas, resultando em uma votação apressada e aprovação em blocos, das propostas por ele rejeitadas, sem a devida análise e com apoio da própria base do governo Lula (Silva, 2023). Daniel Cara (2023) salienta que esse evento evidencia falhas significativas na condução democrática, refletindo um desrespeito, não apenas ao Senado, mas também à relevância da educação no contexto brasileiro. O processo legislativo, marcado por essas inflexões, lança uma sombra sobre o comprometimento dos nossos representantes, em garantir um futuro educacional que realmente atenda às vozes de educadores/as e estudantes. Assim:

> Quando o texto voltou da casa revisora com alterações positivas (que tornariam o ensino médio menos excludente e elitista), assistimos ao silêncio sepulcral do ministro da educação Camilo Santana (PT-CE), a indicar que um acordo regressivo estaria em construção. Um acordo envolvendo o ex-ministro da educação de Temer, as fundações/institutos empresariais e o governo Lula. Não à toa, foram esses os personagens que correram às redes sociais para comemorar a aprovação de um texto piorado pela Câmara, logo após a votação de 09 de julho (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024, p. 2).

A Lei aprovada promove mudanças parciais na Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, e altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da

[71] Fala proferida durante Discussão do PL 5230/2023, na Câmara dos Deputados, em 06/12/2023 (Câmara dos Deputados, 2023) (Tradução nossa).

Educação Nacional, cujas modificações têm previsão de início de implementação gradual, a partir de 2025. Embora altere alguns elementos da Reforma, trazendo avanços importantes, como o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), para 2.400 horas, porém, a “reforma da reforma” ainda apresenta severas problemáticas.

O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2024) destaca algumas das principais problemáticas que o projeto mantém: a vinculação obrigatória a Base Nacional Comum Curricular, o que promove o reducionismo curricular e a formação em dois blocos (FGB e FMT); a não garantia das 2.400h de FGB para estudantes que optem pelos cursos técnico-profissionais, o que pode aprofundar e retomar a velha “dualidade educacional” (Araújo, 2019), em que alguns terão garantida a formação básica e, outros, a educação profissional condicionada à redução da primeira e, consequentemente, ampliar as desigualdades; além de manter o notório saber como critério para docência, nos cursos de formação técnica profissional, precarizando o trabalho docente. Ademais, a lógica da flexibilização e de cursos técnicos sem garantia de qualificação profissional, vinculação da FGB aos itinerários formativos e possibilidades de parcerias privadas, bem como hierarquias entre disciplinas, que resultam na diminuição de carga horária de algumas áreas do saber, se mantêm (Silva, 2023; Brasil, 2024).

Todo esse contexto, marcado, mais por recuos do que por avanços, confere ao Ensino Médio brasileiro, na atualidade, a qualidade de “pisoteado”, em “ruínas”, nos termos da pesquisadora Mônica Silva (2024). Daniel Cara, refletindo sobre esses acontecimentos, destaca:

> [...] tenho dito que a Reforma do Ensino Médio já morreu. O problema é que – equivocadamente – o governo do presidente Lula insiste em implementá-la, demonstra ter disposição para administrar o defunto, exclusivamente, porque quer fazer gestos às fundações e associações empresariais que têm domínio do *mainstream* da mídia tradicional. No entanto, é preciso alertar: o governo Lula faz exatamente o mesmo que o regime militar fez com a Lei 5.692/1971, redigida pela Linha Dura ditatorial. Os militares sabiam que não ia dar certo, que a concepção daquela Reforma estava equivocada para o colegial (antigo ensino médio) e que o país sequer tinha infraestrutura escolar para implementar aquele equívoco. Insistiram até 1982, prejudicando toda uma geração. É o que o MEC de Camilo Santana demonstra vontade de fazer: persistir no erro, sem se preocupar com o prejuízo aos estudantes e à saúde mental dos profissionais da educação (Cara, 2023, p. 14).

De fato, a Frente Ampla que forma o Governo Federal sob a retórica de conciliação de classes, lhe conferindo a eleição, em 2022, foi fundamental para garantir que os avanços na Lei 14.945/2024 fossem mínimos, mantendo uma política

educacional vinculada à concepção neoliberal, privatista e reducionista de ensino. Porém, não era essa ínfima mudança, que educadores/as, estudantes demandavam, estando muito "aquém" do que esperavam. Como pontua a Liderança:

> *A reforma foi a reforma da reforma, foi aprovada esse ano. É, ainda* ***muito aquém daquilo que a gente achava que seria****. É embora resguardou lá algumas questões importantes, mas* ***aquém do que nós queríamos****. E o estado, sabe que houve uma resistência do secretário de educação do país, né, em fazer uma reforma mais contundente, de fato, porque ele já estava com as coisas andando com a com a reforma passada (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo).*

Compreender os limites da reformulação do NEM no contexto do governo Lula, aquém do que se era esperado, como demarca esse interlocutor, remete a colonialidade do poder que envolve, historicamente, as estruturas de poder e as instâncias decisórias de governo num país de periferia capitalista, dominado e controlado por classes e grupos sociais dominantes. A "renovação" dessa reforma no governo atual, nos evidencia que não rompemos com as elites econômicas e políticas que continuam a exercer influência nas dinâmicas políticas e sociais, inserindo práticas coloniais que, priorizam interesses econômicos em detrimento de um projeto educacional como garantia de luta contrária à hegemonia.

Conforme Quijano (2002, p. 5) "ninguém pode explorar ninguém se não o domina, muito menos de modo estável e duradouro". No padrão de poder atual, essa dominação é exercida encoberta pelo Estado e suas estruturas calcadas na colonialidade que mantém o Estado como guardião dos interesses das classes dominantes. Isso evidencia a necessidade de uma mobilização eficaz, por parte do movimento progressista, frente ao avanço do capital sobre a educação e à ascensão da extrema-direita, que tem convertido as instituições escolares em um dos seus principais palcos de atuação.

Essas relações de poder e, em particular, seus *modus operandi* desiguais, nos espaços de poder, demarcam as continuidades e rupturas da Reforma do Ensino Médio, no atual contexto do governo Lula. Tensionado pelos movimentos a favor da revogação, a necessidade de abrir uma consulta pública, a fim de "aperfeiçoar" essa política, conforme destacou em sua (do Presidente Lula) fala, no início deste tópico, não representou o atendimento às demandas dos estudantes e educadores. Embora tenha indicado um momento histórico de "abertura ao diálogo", a consulta pode ser

lida, também, sob a ótica da necessidade de se “produção de consensos” (Miguel, 2014), já que, as mudanças foram significativas, porém, mínimas; e, além disso, a consulta só foi realizada após pressões dos coletivos que pautaram a revogação.

Para Cássio (2023), o governo Lula, ao aprovar a Lei 14.945/2024, esvazia as demandas do movimento educacional que pedia a revogação. Nesse novo capítulo da história do Ensino Médio brasileiro, assistimos, mais uma vez, uma vitória da classe dominante e instituições empresariais, comandando a educação pública brasileira, e contrariando um conjunto de reivindicações populares, bem como os resultados de pesquisas científicas. O que nos indica que a luta continuará, assim com seus recuos. Logo, esse movimento não se encerra aqui.

A aprovação dessa normativa (Lei 14.945/2024) leva às atualizações das outras diretrizes. Assim, em novembro de 2024, o governo aprova a Resolução CNE/CEB, nº 2 de 2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). No que tange a forma de oferta e organização diferenciada do Ensino Médio, ressalta que se assegure as diretrizes e normas específicas de cada modalidade, como na Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e Quilombola, dentre outras.

A Lei 14.945/2024 não traz nenhuma especificidade dessas outras modalidades, mas as DCNEM (2024). Porém, as organizações diferenciadas esbarram nos limites definidos pela Base Nacional Comum Curricular. A Educação do Campo, das águas e das florestas cuja concepção educativa está para além da escola, por buscar associar os processos de escolarização à experiência, à vida, ao saber, ao trabalho e ao cotidiano dos jovens e/ou adultos em formação, promovendo uma relação entre conhecimento, produção e sociabilidades, mais uma vez, precisa se “adequar” à Base.

Mantém-se, portanto, um paradoxo vivo, existente na Lei 13.415/2017, de um atendimento diversificado barrado nos limites curriculares das competências e habilidades da BNCC, com sua concepção capitalista burguesa de ensino, que fragmenta o trabalho e o saber (Frigotto, Ciavatta, 2012). Por todo o exposto, faz-se pertinente questionar: É possível, a superação deste paradoxo? Pensamos ser, este, um dos grandes desafios, postos na atualidade do Ensino Médio, em contextos territoriais rurais, seja na Amazônia, ou em qualquer outro território do Brasil.

4.3 Lutas que se gestam na Amazônia Paraense: horizontes e desafios do Ensino Médio nos territórios do Campo, das Águas e das Florestas (2023-2024)

> *"A primeira coisa que se ataca quando quer destruir uma comunidade é a escola. Porque a escola tem história: a história da comunidade, a história de quem chegou ali, está ali na escola. Quando chega para conversar numa comunidade, a primeira coisa que a gente vai procurar é a escola, porque é a referência."*
>
> (Milene Alves - Liderança da Juventude no MST, 2024).

4.3.1 Das lutas e contradições

No ano de 2024, Belém, capital do Estado do Pará, sedia a trigésima Conferência das Partes (COP-30), que elegeu a Amazônia como tema central, em um contexto de debate internacional, abrangendo políticas, questões ambientais, científicas, sociais e midiáticas. As discussões negligenciam as realidades locais e as necessidades da sociedade amazônida – embora cruciais, frente às crises climáticas globais –, decorrentes de um histórico de intervenções que se orientam, principalmente, em decisões externas e descuido aos seus povos, em particular, os que vivem em suas margens rurais. Enquanto o poder público do Estado "vende", internacionalmente, a imagem de práticas políticas preocupadas com a Amazônia, seus povos gestam lutas que denunciam o descaso daquele, mediante posturas colonialistas, pensadas e impostas a Amazônia, sem diálogo ou respeito àqueles e àquelas que "mantêm de pé" a floresta – histórica e cotidianamente explorada por sucessivos governos (Costa, 2024).

Em meio a esse cenário, a educação e o Ensino Médio foram, mais uma vez, palco de disputas e contradições, agora, nas terras paraenses. O Governador do Estado do Pará, Hélder Barbalho (MDB) – que, por sua vez, também fez parte da frente ampla que elegeu o Presidente Lula –, no que se refere ao Ensino Médio e à Reforma imposta no governo do seu partido (MDB), compactou pela manutenção da política. Essa convergência é expressa, pelo atual governo Hélder Barbalho, no nome que escolhera para conduzir, desde 2023, a Secretária de Educação do Estado:

Rossieli Soares, ex-Secretário de Educação Básica (2016-2018) e ex-Ministro de Educação do governo Temer (2018). A partir dessa escolha, o Ensino Médio estadual passa a ser marcado por reformulações que não suprem as demandas dos principais atores do processo educativo, mas fortalece, na atualidade, ideias, práticas e políticas que conduziram a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2016.

Neto (2024) e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP) (2022; 2024; 2025) denunciam que, a política educacional que vem sendo implementada na gestão de Rossieli Soares, reflete a adoção dos princípios neoliberais de mercado, na organização da escola pública. Centrada no alto desempenho do IDEB, como tentativa de mascarar uma suposta melhoria na qualidade do ensino, a realidade concreta das escolas não encontra respaldo nos dados coletados, apontados como uma consequência desse processo, que prima pela aprovação a todo custo, em detrimento da qualidade do ensino. Além de influenciar no fluxo do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – que, a cada edição, tem seus resultados divulgados pelo INEP –, sua atuação vem sendo questionada por práticas que ameaçam a gestão democrática das instituições escolares e a autonomia docente, a exemplo dos PL's nº 368/2023, nº 11/2023 e nº 368/2023, apresentados na Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA). Soma-se, ainda, à essa atual gestão estadual de educação, a política pautada na meritocracia, com a bonificação aos professores/as com "melhor" desempenho.

Em uma de suas notas, o SINTEPP destacou problemas que vêm sendo enfatizados na nova política educacional como "formação verticalizada" e "orientadas pela lógica gerencialista da educação e desenvolvidas por institutos exôgenos à realidade amazônida", fazendo referência à atuação de instituições privadas, que vem gerenciando as formações docentes para o novo ensino médio e sendo os atores de materiais didáticos que orientam os componentes presentes na parte "diversificada" do currículo, como já apontamos (SINTEPP, 2024).

Essa particularidade, da gestão da Secretaria Estadual de Educação, promove em 2023, a reelaboração da arquitetura curricular da Educação Básica paraense. Sob a direção do novo Secretário e suas práticas – questionadas por movimentos e educadores –, é aprovada, por meio da Resolução nº 504/2023, em 09 de novembro de 2023, a nova Matriz Curricular e a Resolução nº 284. Esta que altera o regimento da Rede Estadual de Ensino do Pará, estabelecendo a organização do ensino por ciclos de aprendizagem. Na etapa do Ensino Médio, a instituição se organiza mediante

um único ciclo, denominado “Ciclo da Juventude”, conforme figura abaixo:

Figura 8 - Ciclo da Juventude

Fonte: Pará, 2024.

Este ciclo corresponde aos 3 anos do Ensino Médio, e é composto pela Formação Geral Básica (FGB) de ampliação da carga horária, de 1.800h para 3.000 horas, com 25 aulas semanais, que é a parte comum do currículo e inclui a Formação Técnica Profissional; a outra parte do ciclo da juventude é formada por quatro percursos de aprofundamento, considerando as quatro áreas de conhecimento, com um mínimo de 600 horas, conforme Instrução Normativa nº 32/2023 (GAB-SEDUC), que, dentre outras modificações, altera o tempo de aula e a formação para o mundo do trabalho, passando a ser denominada de Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos, mantendo a mesma lógica.

Mesmo em uma reformulação curricular ocorrida em um ano de retomada democrática, na política nacional, apesar dos limites evidenciados – abriu consulta pública e um mínimo debate para com a classe –, o Estado reforça o que fora vivenciado em 2016, por meio da MP 746/2016, da Reforma, reelaborando o currículo sem ampla discussão. Como denuncia o professor Renilton Cruz:

> *Desde aquele processo lá, [da reforma de 2016] a gente tem acompanhado e acompanhou essa reforma da reforma agora também. Inclusive, no caso específico do estado do Pará, a gente organizou plenárias específicas para discutir o ensino médio, não vou saber de cabeça se foram duas ou três plenárias, mas nós fizemos algumas plenárias para discutir especificamente o ensino médio.* ***Nós solicitamos várias vezes a audiência com a Seduc pra gente poder dizer algo sobre o ensino médio, né? O que é que os sujeitos do campo queriam dizer, porque nós temos o que dizer, os sujeitos do campo têm o que dizer sobre o seu, o seu ensino médio. Mas é, a Seduc nunca nos recebeu nesse governo Helder, que eu lembre, né? Nós nunca fomos recebido****. Quando a gente foi recebido, foi por alguém do terceiro escalão, só pra*

> *dizer assim, que não recebeu. A gente tem participado de eventos de outras organizações, o Ministério público tem feito esse debate, sempre convida o fórum e a gente tem participado. O próprio fórum estadual de educação, que é uma outra organização que pensa a educação de maneira mais geral, né? - é a organização que prepara e que mobiliza para as conferências estaduais - o fórum também fez recentemente um debate sobre o ensino médio e nós fomos lá representar o fórum para discutir qual era o ensino médio que interessava ao sujeito do campo. E, enfim, nós temos participado de várias, de várias ações nesse sentido.* ***São muitas ações, né? Porque são muitos os desafios. Quando a gente não é ouvido, a coisa é assim… pior ainda… tá falando, falando e cobrando... parece que não tem resposta*** *(Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

A partir da fala da liderança, torna-se evidente o modo como os povos do campo, na Amazônia, têm sido excluídos dos processos de construção de políticas estaduais de educação, para os seus territórios. Mesmo diante de problemáticas, como a exclusão escolar, tais povos protagonizam movimentos com o intuito de tensionar o poder público pelo atendimento às suas especificidades. O Movimento Nacional em Defesa da Educação do Campo – constituído pelas diferentes instâncias de poder, grupos e sujeitos – progride em direção ao reconhecimento e atendimento de suas demandas na legislação educacional, que, apesar de alguns avanços, ainda é subalternizada por esse paradigma silenciador.

No contexto amazônico, em particular, no Estado do Pará, o Movimento Paraense por uma Educação do Campo, por intermédio das ações do Fórum Paraense de Educação do Campo[72], das Águas e das Florestas – como destaca a fala do professor –, tem tensionado o poder público por políticas de inclusão social e educacional para os territórios rurais da Amazônia – efetivando uma "Pedagogia do Movimento" (Corrêa, Hage, 2011).

No que tange ao Ensino Médio, o Movimento tem se mobilizado pela garantia de um ensino de qualidade e presencial para as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas e extrativistas, enfatizando a necessidade de uma Política de Educação diferenciada nesses territórios – o que não implica renunciar a

[72] Estabelecido em 2003, o movimento congrega diversas entidades sociais e sindicais, assim como instituições acadêmicas, com o intuito de influenciar o sistema educacional do Pará, buscando garantir a inclusão dos saberes e práticas dos povos tradicionais, camponeses, ribeirinhos nas políticas e legislações educacionais. Atualmente, o FPEC se organiza em nove fóruns regionais e dois municipais, promovendo uma diversidade de iniciativas que asseguram o direito à educação no campo. (Hage; Cruz; Silva, 2016; Cruz, 2024).

conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

No entanto, contrariamente à todas essas demandas, o governo do Estado do Pará apresenta, em 2024, a Lei 10.820/2024, que objetiva implantar o Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP), para ofertar educação à distância a estes territórios, violando princípios e direitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), dentre outros retrocessos.

Como pontua a liderança do SINTEPP:

> *Com o novo ensino médio nós fizemos um movimento para revogar, né. Mas o governo atual ele fez, né, uma consulta pública. E acabou realizando algumas modificações: a questão da aula à distância foi uma delas, era só em questões, digamos assim, essenciais, como por exemplo, aí se, de repente, nós tivéssemos uma nova crise, é de pandemia, né? No Brasil, né? E mais, infelizmente mesmo, né, o governo federal tendo uma política de valorização da educação pública, o governo do estado, ele não acompanha esse processo. E agem com uma implementação. Está aqui o novo secretário, né, de educação. É um secretário que ele vem lá do governo Temer, né? É o cara que implementou esse Novo Ensino Médio, que né?, que, diga-se de passagem, ele não ouviu as comunidade tradicionais. Foi uma implementação aonde nenhuma comunidade tradicional foi entrevistada, e foi respeitado, né, as suas adequações, às suas particularidades naquelas localidades (Vinícius Nascimento – Representante do SINTEPP).*

A aprovação da Lei 10.820/2024 foi marcada pela ausência de diálogo com a classe educacional e comunidades tradicionais, que serão afetadas pela nova legislação, representando um desmonte da educação pública paraense, por vários motivos: altera o Estatuto do Magistério Público do Pará; é aprovada sem diálogo com a classe educacional, sociedade civil e, até mesmo, com a casa Legislativa, evidenciando seu caráter impositivo e autocrático; dá plenos poderes ao Secretário de Educação, e retira a representação do SINTEPP da Comissão permanente de Avaliação da Seduc; revoga dispositivos de legislações que garantiam o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), e sua modalidade indígena (SOMEI). Além disso, a votação dessa Lei foi assinalada pelas ações de violência e truculência do Estado[73], por parte do seu aparato policial militar, aos servidores e demais manifestantes que protestavam à frente da Assembleia Legislativa, contra os retrocessos e os impactos da Lei em questão.

[73] Atos presenciados pessoalmente pela Pesquisadora.

Diante do desmonte conjunto, retrocessos e precarização dos direitos, professores/as declararam greve na Educação do Estado, e o Movimento Indígena emanou a voz da resistência.

Figura 9 - Registros da Assembleia de Deflagração da Greve na Rede Estadual de Ensino em 2025

Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2025.

As imagens anteriores fazem parte das mobilizações protagonizadas por profissionais da educação pública do Pará, contra os ataques que a categoria e à educação básica sofreram pela aprovação da Lei 10.820/2024. Mais especificamente, se trata da assembleia de deflagração de greve.

Figura 10 - Registos da Ocupação da Secretaria Estadual de Educação

Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2025.

No último grupo de imagens, um retrato das reivindicações do Movimento que ocupou a Secretaria Estadual de Educação do Pará. No dia 14 de janeiro de 2025, ecoando cantos e vozes ancestrais, povos indígenas de diversas etnias (Tembé, Mudurukuns, Tupinambás, Waiwai) ocuparam a sede da Secretaria Estadual de Educação, em Belém/PA, exigindo a revogação da Lei 10.820/2024, e a exoneração do Secretário de Educação, Rossieli Soares, conforme registra Poró Borari – professor e liderança indígena na região do baixo Tocantis[74]. A ocupação foi marcada pela ação truculenta e repressiva da polícia e do Estado, pelo silêncio e negação do governo do Estado, que se manteve fechado ao diálogo, assumindo um posicionamento de repressão ao Movimento, situação que demonstra o autoritarismo e um panorama de violação dos direitos humanos e de dignidade aos povos indígenas e comunidades quilombolas, rurais-ribeirnhas. Mesmo diante da repressão, os povos indígenas efetivaram suas resistências e, nas suas lutas por direitos, efetivam as pedagogias do movimento que apontam a sociedade para “a esperança de uma outra ordem”, regida por outros valores (Arroyo, 2023, p.43).

O representante do SINTEPP explica, ainda alguns dos desmontes que originou Movimento:

> *Nós enquanto sindicato e toda a categoria, né, principalmente a categoria que trabalha com educação no campo, nós estamos ali desde um certo tempo, e aí eu vou te colocar aqui em meados né, de 2008, 2009, né?, tentando a implementação do nosso PCCR unificado, né? E sendo que em 2010, né, nós conseguimos ter o nosso PCCR, mas infelizmente ele não foi unificado. Nós tínhamos uma lei, né, que nós estávamos tentando colocar junto a esse PCCR que era uma lei que regulamentava a educação no campo, dos povos das águas, das florestas, das aldeias indígenas, das comunidades quilombolas no estado do Pará. Mas essa lei nós só conseguimos implementar com muita luta também, tanto o PCCR como essa lei, que foi chamada de* ***lei do SOME no ano de 2014, que é a lei 7806. Essa lei, de 2014 ela vinha regulamentar, né, o atendimento, né, dessas comunidades tradicionais no estado do Pará, e fazendo com que um projeto que era chamado de sistema de organização modular de ensino, ele viesse a ser uma política pública educacional da Amazônia paraense. Só que infelizmente essa lei, né, que era uma política pública, agora, em 2024, nós tivemos praticamente***

[74] Em live organizada pelo GEPERUAZ – “Resistência Indígena no Pará contra o CEMEP”, a liderança esclarece os objetivos do Movimento, sobretudo porque, o governo do Estado, atuava para criminalizar, descaracterizar e enfraquecer o Movimento diante da opinião pública. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Alu3hXY0zTk. Acesso em: 27 de jan. 2025

> ***ela sendo revogada, né? Junto com o nosso PCCR, que acabou tirando uma série de direitos dessas comunidades, dessas comunidades tradicionais, e essas comunidades perderam a sua regulamentação.*** *Por isso que hoje nós estamos aqui, né, no movimento, dentro da Seduc, né, apoiando as comunidades tradicionais, as comunidades indígenas que estão aqui, os povos tradicionais,* ***as comunidades quilombolas que também vieram e foram barradas, então estão aqui na frente, não conseguem entrar na Secretaria, né? Quem deveria cuidar da educação pública nesse estado, nesse momento, só tem retirado direitos*** *não só dos professores, mas principalmente das comunidades, que acabam tendo, um serviço sucateado.* ***Inclusive o governo atual do estado, já vem tentando já há um bom tempo implementar um sistema de educação à distância para o ensino médio e também para o ensino fundamental,*** *pois o sistema modular de ensino, principalmente no município de Abaetetuba, ele atende o ensino fundamental. Veja aí,* ***o governo do estado com uma política que destrói a educação pública****. Acaba querendo* ***implementar as videoaulas através de um sistema de mídias que está sendo montado aqui atrás do prédio maior da Seduc****. Ele tem um prédio aqui, um estúdio, aqui no Augusto Montenegro, e ele está tentando montar oito estúdios aí atrás para espalhar essa teleaula por todo o estado do Pará, seja para os povos das águas, os povos das florestas, das comunidades quilombolas e indígenas… todas! o estado quer chegar com essa política dele devasta aí, desse projeto, que não serve para as comunidades tradicionais. O governo, tentando implementar essa videoaula, acaba comprando aí, gastando trezentos e quarenta milhões de reais em antenas da starlink que a gente sabe que não serve para essas comunidades.* ***O que nós temos que ter nessas comunidades são professores presentes naquele chão daquela sala de aula e professores também, que respeitem a leis, os costumes dessas comunidade****. A lei 7806/14, ela tinha esse detalhe na sua regulamentação, respeitar o período da colheita, o período da pesca. Tudo isso estava é regulamentado na lei, mas infelizmente, né****, em quarenta e oito horas o governo do estado acabou com todo esse projeto do estatuto do magistério, o PCCR, a lei do SOME, que garantia essa educação principalmente nesses pontos mais longínquos do estado do Pará*** *(Vinícius Nascimento – Representante do SINTEPP)*[75]

As reivindicações do Movimento Indígena, fortalecidas por ribeirinhos,

[75] Essa entrevista foi concedida à Pesquisadora entre as grades do Prédio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), localizada na Rodovia Augusto Montenegro, Belém/PA, em decorrência da ação autoritária do governo, que tentava à todo custo impedir a adesão de mais manifestantes ao Movimento, impedindo a entrada de novas pessoas, o que separava manifestantes do lado de dentro e fora da SEDUC.

quilombolas, professores/as, estudantes, movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Universidades Públicas (UEPA, UFPA) e membros da sociedade civil, têm como principal objetivo a denúncia pela precarização, sob a qual vem se conduzindo a educação pública e, portanto, demandam a revogação da Lei n. 10.820/24 que foi imposta para que, se construa, coletivamente, uma política de educação escolar indígenas, presencial, em seus territórios. A revogação da referida Lei é o ponto crucial para que um projeto de educação presencial que contemple e fortaleça a identidade cultural e ancestral, inserida na etapa do Ensino Médio, respeitando as particularidades das comunidades indígenas e sua diversidade étnica, coletiva e plural. O Estado, ao implantar a legislação sem consulta prévia aos povos indígenas e comunidades afetadas por suas normativas, ignora suas demandas históricas, uma vez que a diversidade da Amazônia deve ser refletida, também, na educação, pois, não se pode padronizar políticas e práticas que desconsiderem as realidades locais.

4.3.2 Dos Horizontes e Desafios

No diálogo efetivado com docentes e lideranças no curso dessa pesquisa, suas falas nos apontaram para as diversas lutas que se permeiam no Campo e que, portanto, atravessam o Ensino Médio, seja na modalidade regular ou modular, na atualidade e territorialidade da Amazônia paraense rural. A partir de suas falas, sintetizamos os principais desafios que envolvem essa etapa de ensino e que, demandam superação para a garantia do direito à educação pública, presencial e em seus territórios.

- ***Fechamento de Escolas do Campo:***

> *No campo nós temos diversas, diversas frentes que precisam ser trabalhadas. A gente começa pelo fechamento de escolas, principalmente das pequenas escolas, das escolas multisseriadas nos territórios rurais. E aí os meninos que estudaram mais, que quiserem ter um percurso escolar mais alargado, acabam indo embora pra poder continuar estudando no ensino médio, ele só é ofertado nos territórios urbanos. Essa é uma luta fundamental. Assim, não é à toa que a cada ano a gente tem feito um seminário cada vez maior de combate ao fechamento de escolas (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

- ***A não universalização do Ensino Médio nos territórios rurais, que leva à evasão do campo e/ou o difícil e diário movimento campo-cidade:***

> *Se a gente fecha as pequenas escolas, nós não vamos dar chance do menino e da menina iniciar a educação básica no seu próprio território. [...] O ensino médio é talvez o grande problema que tem que enfrentar os territórios rurais do ponto de vista da escolarização da nossa população. Porque veja, é, quando o menino consegue chegar ao ensino médio, significa que ele já trilhou percurso longo, ele já passou por todas as dificuldades que a gente tem falado aqui né? e ainda é obrigado, a grande maioria das vezes a ir estudar lá na cidade, é um movimento pendular entre campo e cidade, às vezes diário, a maioria das vezes, um movimento diário. E em outras, o menino e a menina, por conta da distância, é obrigado a ir morar na cidade, na casa de alguém, parente, pra poder estudar. E isso obviamente gera constrangimento, um transtorno, né, que a menina tem que oferecer porque a maioria dos municípios do estado do Pará não tem sequer uma única escola do ensino médio dos territórios rurais (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

Como destaca o interlocutor, o fechamento das pequenas escolas e o não atendimento do ensino médio nos territórios rurais – visto como uma das principais etapas da educação básica que ainda não se consegue universalizar o acesso, sobretudo nos territórios rurais – levam os estudantes à cidade para a continuação dos estudos: ou no movimento diário campo-cidade, ou, indo morar no meio urbano. Essa situação agrava uma outra problemática: a evasão do campo. Como atesta essa outra interlocutora:

> *[...] a evasão não é só da escola, mas a evasão do campo. O campo vai ficando envelhecido, as famílias vão ter que sair do campo para levar os jovens para a cidade. Tudo isso vai decaindo e a gente percebe que o campo só vai sendo desvalorizado… a terra… Por que assim, o agronegócio, vem tipo, moldando assim, apertando mais o povo do campo para sair, para extrair as coisas que tem no campo, né* (Milene Alves - Liderança da Juventude no MST, 2024).

A evasão da escola é vista, nesse contexto, como evasão do campo, também. Quando a identidade territorial não é parte do processo educativo e se valoriza a cidade em detrimento do campo e seus valores, há um processo de evasão que não é apenas escolar, mas é do(a) catequista, do(a) participante do grupo de jovens, do morador e da moradora deste território, do jogador, jogadora do time de futebol, e, o capital, sob o manto do agronegócio, fortalece essa saída para facilitar o seu processo

de exploração do campo. Para tanto, a escola é central nessa dinâmica

- ***Ofertas de Ensino Médio em anexos precarizados:***

> *Nas escolas de assentamento não tem escola de ensino médio, na sua grande maioria são anexos, um anexo precarizado, que já é do município e que falta professor mais que tudo, em alguns lugares tem o SOME e ainda faltam os professores. Então como é que a gente pensa uma grade curricular para o povo, que os meninos vão ter que passar o dia estudando, a tarde estudando, com vários professores do ensino técnico, se a gente não tem professores que abranjam nem o ensino básico, nem o ensino médio que é colocado agora como ultrapassado porque não tem o ensino técnico, né (Milene Alves – Representante da Juventude no MST, 2024).*
>
> *Gostaria que a escola fosse visitada, gostaria que ela pudesse ser vista, que ela precisa de uma reforma, precisa de uma atenção, porque essa escola é velha, né? E a escola também não é nossa, né? A gente é anexo lá do 28 de janeiro [escola da cidade]. E isso tudo é uma coisa assim, que não dá. Na minha opinião, a educação seria melhor se a gente tivesse um olhar* (Erlane - Estudante, 2024).

- ***O Trabalho e a Formação Docente desarticulados com a realidade do campo:***

> *Eu vejo muito na questão de formação de professor. Que os professores poderiam estar melhor formado pra estar aqui nesse lugar. Porque não é simplesmente vim dar aula ou falar das suas coisas, né? Tem coisas assim que são muito peculiares. A realidade da questão agrária que não está sendo pautada. Às vezes, eu percebo também o próprio despreparo docente, né? Quando diz assim, "Ah, ele nem faz". Que ele vai pra sala pra ficar fazendo atividade que é pra fazer em casa, e não agora. Então acho assim, que o professor ele tem que ter no mundo da sua prática, ele tem que compreender o processo que seus alunos estão passando, porque se ele não fez em casa, ele está fazendo na escola, procura saber o que está acontecendo* (Manuele Almeida – Professora e Liderança no Assentamento João Batista).

- ***Prevalência do Paradigma urbanocêntrico:***

> *Normalmente, quando as coisas acontecem, você tem muito voltado para o urbano, para a cidade. Então você não tem um momento construído para o campo, porque a gente tem que entender que são dois cenários totalmente antagônicos, né. E qual é a visão da perspectiva da educação do campo que se*

> *trazer? é a ideia de que o aluno pode ter acesso à educação pública no seu território. Ele pode estudar e voltar para o seu território e fazer o seu trabalho dentro do seu território. Então, quando você tem uma discussão com uma proposta educacional que reformula todo o nosso ensino, essa perspectiva sempre apresenta um olhar da cidade (Auristeles Silva – Representante do SOME).*

A respeito desse "olhar da cidade", que reflete o paradigma urbanocêntrico na fala do professor, é importante considerá-lo articulado ao eurocentrismo. Não há somente uma dependência e relação de subordinação do campo à cidade. Há, historicamente, a configuração de um "padrão mundial" que, tomando a Europa e o europeu como referência de constituição de ser e saberes, apagou as outras experiências, histórias e os outros povos, gerando assim, as formas articuladas de dominação e opressão que se expressam nas práticas e configurações curriculares de territórios rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pois estes, são sujeitos que, tomados como bárbaros, tiveram suas culturas e saberes apagados. Assim, a superação precisa ser contra essa hegemonia que toma o urbano e os valores ocidentais, europeus como "norteadores" das construções educativas.

- ***Ausência de professores/as efetivos:***

> *[...] é uma outra luta, é contra os excessivos números de servidores temporários que nós temos nas escolas do campo, se você olhar o estado inteiro, mas infelizmente não é um quadro só do Pará, é um quadro do Brasil, é, nós vamos ter basicamente professores e professoras temporárias assumindo a maioria das escolas, tanto a de educação fundamental quanto a de ensino médio, né? O estado vive fazendo o processo seletivo pra poder manter as escolas funcionando. As poucas escolas que nós temos nos territórios rurais é elas ainda são mantidas servidores temporários e aí servidores temporários não criam raízes na comunidade, é, não se relaciona de maneira intensa com o local, portanto não traz o local para dentro da escola, e aí a gente vai fragilizando isso nesse sentido (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo).*

- ***O não reconhecimento dos profissionais das Licenciaturas em Educação do Campo:***

> *Uma outra luta é que tem a ver com essa [ausência de professores efetivos] é para que a gente possa começar a contratar os professores e professoras que têm estudado a licenciatura em educação do campo. Foi uma conquista histórica*

> *do movimento da educação do campo, e você sabe também que nós temos várias universidades, e o instituto federal oferecendo a licenciatura no estado do Pará que formam professores e professoras para atuar exatamente aonde o discurso nos diz, e a prática também, que há a carência de professores, né? Em muitos lugares a gente escuta o argumento de que não dá para ter uma escola de ensino médio ou é preciso fechar uma escola de ensino fundamental, porque não tem professor para atuar. E aí a licenciatura viria para dar conta disso. Mas, infelizmente, os municípios e o governo do Estado tem relutado em abrir vagas nos concursos pra esses profissionais (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo).*

- ***Precariedade nas condições físicas e didática nas escolas***

> *Nós, somos assim, muito relegados, assim, negados no Estado, entende. Eu não sei nem o que é um livro didático. Eu nunca tive livro didático. Essa briga que tem no regular do livro didático de professor, eu não tive. Os meus alunos não tem livro didático. Pra você ter uma ideia, eu acho que pouco se importam de saber se nós estamos trabalhando projetos. Os alunos chegam a passar mais de 40 dias sem merenda. Como é que se implanta esses projetos, né? Se não tem condições de dar atendimento no campo. Não dá uma estrutura física, imagine suporte. Para os alunos que estão no campo, a escola é uma escola mínima (Daniele Figueiredo – Representante do SOME, 2024).*

- ***Ausência/ineficiência de políticas públicas***

> *A realidade do campo é uma realidade de ausência do estado. Quando a gente olha para o campo, nós somos Estado ali, nós somos aqueles que mais estão próximos deles da ideia de estado. Então assim, vai colocar essas coisas, nós precisamos de suporte. Porque nós somos Estado ali, só que nós somos só uma ponta do estado: a educação. Nós vamos precisar de várias outras políticas juntas (Daniele Figueiredo - Representante do SOME, 2024).*

A análise sobre a presença do Estado nas áreas rurais destaca uma questão crucial: a configuração das políticas públicas, que perpetua a exclusão e a desconsideração das necessidades das comunidades. Ao contrário de uma simples ausência do Estado, o que se observa é uma presença que frequentemente ignora as vozes dos povos dessas comunidades, refletindo a hegemonia de determinados grupos sociais que moldam a agenda do Estado de acordo com seus interesses. Tal cenário evidencia não apenas a falta de sensibilidade às particularidades rurais, mas também a urgência de um diálogo autêntico e inclusivo com essas comunidades.

Como denuncia o outro interlocutor:

> *O professor do sistema modular de ensino, muitas vezes ele é a única representação do estado nessas comunidades. E aí nós trabalhamos em locais inadequados, sem energia elétrica, né? Sem água potável. Para os nossos estudantes, o transporte escolar é um transporte escolar de má qualidade, a alimentação escolar, né, muitos falam de merenda escolar… não é merenda, é alimentação. E esses povos tradicionais, eles têm que ter as suas alimentações garantidas conforme os seus costumes. Um povo ribeirinho, ele tem direito ao peixe, ao açaí, ao camarão, né? E a SEDUC, por exemplo, nesse momento, né, ela não visualiza isso, prefere ter um alimento, né, industrializado, né, tentando chegar nessas comunidades e muitas vezes é apenas um leite e um pacote de bolacha para esses estudantes. E nós sabemos que existe uma quantidade de recursos muito grande O próprio PNAE, né? Garante uma quantidade de recursos muito grande, mas acaba não chegando (Vinícius Nascimento - Representante do SINTEPP, 2024).*

Essas são algumas das lutas que as vozes que ajudaram a escrever essa dissertação ecoaram. Suas falas, nos mostram como o direito à educação aos povos do campo, das águas e das florestas, em nossa Amazônia Paraense, é violado e atravessado por fragilidades e insuficiências (Cruz, 2024).

No que diz respeito ao Sistema Modular de Ensino, por exemplo, este é ofertado em parceria com os municípios, muitas vezes em escolas do município que cedem uma sala de aula para o estado. Nessa política se revela a falta de infraestrutura adequada, além do seu irrisório atendimento no campo, haja visto que, muitas comunidades não possuem o atendimento dessa etapa de ensino, sendo necessário o acesso a outras localidades via transporte em águas e estradas nem sempre favoráveis (Sacramento, 2018).

Mesmo diante desses históricos problemas, o NEM vem sendo implementado. A professora Ilma Ribeiro, que faz parte da Escola de Ensino Regular na comunidade de Murutinga, relata alguns dos atuais elementos que compõem o currículo do Ensino Médio nas comunidades rurais, mesmo diante de todos esses desafios:

> *Esse ano na grade curricular não tem mais projeto integrado, existem as disciplinas. Língua portuguesa tem 5 aulas por semana, matemática também. Aí as outras disciplinas história, geografia, física, química, biologia tem 2 horários. Todos do primeiro ao terceiro ano, sociologia e filosofia diminuiu, artes e inglês diminuiu para um horário e educação física. Aí tem o itinerário, percursos de aprofundamento, que antes se chamava*

> *formação para o mundo do trabalho, agora não existe mais: é percurso de aprofundamento. Aí nós temos lá, itinerário amazônico, que não tinha no passado, educação ambiental e projeto de vida nesse percurso de aprofundamento (Ilma Ribeiro – Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).*

A explicação da organização dessa matriz curricular, pela docente, expressa as hierarquias efetivadas entre as disciplinas por essa política, trazendo à tona a primazia nas disciplinas que são foco das avaliações de larga escala, evidenciando assim, outro exemplo de colonialidade. Na leitura de Nilma Lino Gomes (2019, p.232):

> os currículos se mostram coloniais ao realimentar a histórica hierarquia entre as ciências humanas e sociais e as ciências exatas, quando, na distribuição de aulas (e até mesmo na Reforma do Ensino Médio), se dá primazia à alfabetização e à matematização, como se ambas fossem a única coisa importante para se aprender na escola, a fim de que os estudantes brasileiros tivessem melhores notas no PISA.

Na última atualização do Ensino Médio do Estado, a matriz que a professora menciona, pode ser observada, na figura a seguir:

Figura 11 - Última atualização da matriz do Ensino Médio

	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	CICLO DA JUVENTUDE								
			1º ANO			2º ANO			3º ANO		
			CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	40	1	4	40	1	4	40	1	4
		Educação Física	40	1	4	40	1	4	40	1	4
		Língua Inglesa	40	1	4	40	1	4	40	1	4
		Língua Portuguesa e suas Literaturas	200	5	20	200	5	20	200	5	20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	200	5	20	200	5	20	200	5	20
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	80	2	8	80	2	8	80	2	8
		Física	80	2	8	80	2	8	80	2	8
		Biologia	80	2	8	80	2	8	80	2	8
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	80	2	8	80	2	8	80	2	8
		Geografia	80	2	8	80	2	8	80	2	8
		Sociologia	40	1	4	40	1	4	40	1	4
		Filosofia	40	1	4	40	1	4	40	1	4
Sub Total			1000	25	100	1000	25	100	1000	25	100

Fonte: Pará, 2024.

Além da FGB, apresentada na figura acima, a Matriz atualiza a FMT, estabelecendo os Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, nas quatro áreas do conhecimento, conforme figura a seguir:

Figura 12 - Atualização dos Itinerários Formativos do NEM em 2024

	Unidade Curricular	1° ANO			2° ANO			3° ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS
I PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e SuasTecnologias	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Eletiva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4
Sub Total		200	5	20	200	5	20	200	5	20
	Unidade Curricular	1° ANO			2° ANO			3° ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS
II PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Eletiva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4
Sub Total (Itinerário Formativo)		200	5	20	200	5	20	200	5	20
	Unidade Curricular	1° ANO			2° ANO			3° ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS
III PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS Linguagens e Suas Tecnologias	Linguagens e Suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Eletiva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4
Sub Total (Itinerário Formativo)		200	5	20	200	5	20	200	5	20
	Unidade Curricular	1° ANO			2° ANO			3° ANO		
		CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS	CH ANUAL	CH SEMANAL	CRÉDITOS
IV PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS Matemática e Suas Tecnologias	Matemática e Suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos)	80	2	8	80	2	8	80	2	8
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Eletiva*	40	1	4	40	1	4	40	1	4
	Projeto de Vida	40	1	4	40	1	4	40	1	4
Sub Total (Itinerário Formativo)		200	5	20	200	5	20	200	5	20

Fonte: Pará, 2024.

Diante dessas modificações, a docente ressalta a falta de continuidade no ensino, o que impacta o trabalho dos professores. Conforme expõe:

> *Em 2022, os alunos do novo ensino médio, até junho, estudaram na grade curricular do antigo ensino médio. De agosto para o final do ano, ele já teve uma mudança, já inseriram os projetos do ano. No ano passado, em 2023, veio uma nova grade para eles, nova grade curricular. E esse ano já mudou de novo. Então que continuidade é essa? porque se é o ensino médio, três anos, eu tenho que seguir o mesmo plano com o mesmo. Enfim, eles já tiveram três grades curriculares, porque o governo não se define. Com isso, fica mudando e eu acho que ano que vem vai mudar de novo. E aí não dá aquela continuidade, o professor tem que aprender o tempo todo, porque o tempo todo está mudando (Ilma Ribeiro – Professora e Coordenadora na Escola BELA, 2024).*

Esses percursos de aprofundamento e integração de estudos buscam, segundo as orientações curriculares do Estado, “ampliar as aprendizagens exploradas na

Formação Geral Básica (FGB), como a biodiversidade, a robótica, a programação ou, por exemplo, temas integradores de interesse das juventudes", e, para tanto, se estruturam em torno de pilares que direcionam para "como fazer": "Empreendedorismo, Investigação Científica, Processos Criativos e Intervenção e Mediação Sociocultural" (Pará, 2024, p. 39-40):

> Na prática, os estudantes irão participar de percursos de aprendizagem que os convidam a olhar para questões ambientais globais e a relacioná-las aos seus próprios contextos. Isso permite que reconheçam as particularidades de seus territórios e os saberes locais que podem impactar positivamente outras pessoas, regiões e até mesmo servir como modelos de desenvolvimento (Pará, 2024, p. 48).

O V Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos, referente à Educação Profissional e Técnica, será oferecido apenas nas Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPA), sob a Gestão Pedagógica da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET) e, nas Escolas de Ensino Médio, em Tempo Integral. Uma das principais novidades da matriz de 2023 é a inserção de componentes obrigatórios – como "Educação para o Meio Ambiente", "Sustentabilidade" e "Clima" –, aprovados durante toda a educação básica paraense, em consonância a Lei nº 9.981/2023, que instituiu no Estado a Política de Educação Formal para o Meio Ambiente. Conforme o Caderno de Orientações Pedagógicas de 2024:

> [...] o objetivo é que os estudantes aprendam conhecimentos aprofundados sobre desenvolvimento sustentável, preservação e conservação do Meio Ambiente, adotando atitudes concretas diante da crise climática, sempre em diálogo com suas realidades, sejam elas, dos grandes centros urbanos, das periferias, dos ribeirinhos, dos indígenas, dos assentados e dos quilombolas (Pará, 2024, p. 47).

Na compreensão de Ferretti (2018) é preciso compreender, também, qual o entendimento de "sustentabilidade" que têm, pois frequentemente, aquela se confunde a práticas que, além de limitadas, são balizadas pelo próprio processo econômico, que desprezando as questões políticas e sociais resultantes de seu próprio projeto produtivo, legitima um desenvolvimento "sustentável" que fere a socioambientalidade brasileira.

Um dos docentes destaca que esse componente, que, "na prática seria para o aluno poder compreender a realidade da Amazônia", entretanto, "*como está descrito lá, acaba quase que aprofundando os conhecimentos de estudos amazônicos do ensino fundamental*" (João Thomas, 2024), e, o ponto de tensão, é a ausência de material para trabalhar tais componentes:

> *"[...] não tem material didático específico e olha que" a UEPA e a UFPA, tem uma série de estudos e pesquisas que poderiam muito bem produzir um livro didático regional que abrangesse tudo até incorporar as disciplinas de história, geografia, mas não existe esse material* (João Thomaz – Professor na Escola BELA, 2024).

A observação do docente remete-nos a reflexão acerca do lugar que ocupam no currículo, as universidades públicas amazônicas e os pesquisadores – que vêm produzindo pesquisas a partir da Região –, sendo frequentemente ignorados ou pouco visibilizados, nos materiais didáticos e nas formações docentes, demonstrando assim, o "não lugar" desses intelectuais, como se não produzissem, ou não tivessem legitimidade para falar, com propriedade, de, e a partir, do seu próprio lugar, não somente as instituições de ensino superior, mas, sobretudo, as comunidades:

> *Não adianta criar apenas uma disciplina, né, pra dizer que tá estudando a Amazônia, a ecologia, né, nessa região. Há a necessidade de se ouvir as comunidades. São as comunidades que sabem o que é melhor para cada uma delas, né? E dentro dessa diversidade, isso é muito importante (Vinícius Nascimento - Representante do SINTEPP, 2024).*

Os itinerários formativos, denominados de percursos de aprofundamento, no currículo estadual, têm como condutor formativo de material didático, e formação pedagógica, o Instituto Iungo. Essa escolha nos permite refletir sobre toda uma lógica hegemônica, privatista e colonizadora, que ainda opera nos currículos brasileiros, e em particular, nos amazônicos. Sucessivas políticas optam em atribuir à parceria privada, a oferta dos materiais orientadores de seus processos de ensino e aprendizagem, lógica esta, intensificada pela política do Novo Ensino Médio, que já prevê, na legislação nacional, a parceria com iniciativas privadas, para a implementação desses Itinerários. A justificativa da escolha desse Instituto, como condutor formativo do material, se apresenta pela participação da ação no Programa chamado "Itinerários Amazônicos", presente em seis estados da Amazônia legal, como uma iniciativa para proporcionar conhecimento diverso e profundo sobre a região amazônica e com investimentos do BNDES (Iungo, 2022).[76] Essa concreticidade corrobora com o que observam os autores:

> Embora exista nas universidades públicas amazônicas uma rica e significativa literatura produzida sobre/com os sujeitos e povos da região, esta pouco é usada como fonte nos currículos escolares e formativos. Temáticas

[76] Maiores informações sobre esse Programa estão disponíveis em: https://iungo.org.br/formacao/itinerarios-amazonicos/. Acesso em: 22 de mar. 2024.

> como: território, direitos, pertencimentos, culturas, saberes e identidades ainda disputam espaços nos territórios curriculares hegemônicos para visibilizar as vozes dos sujeitos amazônicos e suas culturas. Isso se torna mesmo uma exigência para que possamos compreender que os seres humanos, seus direitos à vida e às riquezas da natureza têm sido excluídos dos currículos e das políticas educacionais implementadas nas Amazônias e é óbvio que isto não ocorreu e nem ocorre ao acaso, e muito menos por uma questão de esquecimento. Mas, sobretudo, porque os currículos e as políticas educacionais hegemônicas se vinculam a práticas colonialistas e colonizadoras que disseminam suas ideologias sobre as Amazônias e sobre os povos que nela habitam (Camargo, *et al.*, 2022, p. 258).

É importante atentar, neste aspecto, para a questão de se pensar a Amazônia "como uma região colonial, vazia de gente (ou de gente inferior)", que foi convencionado, dado o processo de reorganização societário, atualmente em curso mundialmente, sob o manto do "ambientalismo", que pode acabar desvelando "velhos fantasmas", sob o discurso do "debate ecologizado sobre a Amazônia", a partir de uma "ingerência externa". Isto é, tais ações postas nessa lógica abrem margem para que se configure "uma nova forma de se fazer presente a antiga cobiça internacional sobre a região". Embora a discussão da região no currículo seja pensada, o que se propõe é um olhar "sobre a Amazônia", e não, "da e, com a Amazônia". Firmados nestes aspectos, o projeto se orienta em torno de um "vir a ser" da região, contudo, "não sob a ótica de suas populações, que, na região, constroem seu dia a dia, suas vidas, suas histórias, seus espaços, suas culturas. Ao contrário, é o vir a ser daqueles que veem a região pelo seu potencial de exploração futura" (Gonçalves, 2022, p.13-25).

Nesse momento, além desses desafios, colocamos em evidências as disputas e as possibilidades de horizontes. Atualmente, uma proposta para o Ensino Médio (NEM), ofertado as escolas do campo, é disputada na Secretaria Estadual, ancorada nas matrizes da Educação do Campo. Esse movimento é protagonizado nas ações da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, que delimita a disputa por uma Matriz Curricular do NEM mais voltada para essa modalidade de ensino:

> *Hoje, na educação no campo, dentro da Secretaria de Estado de Educação, nós resolvemos tirar uma estratégia de um ensino médio. Diante dos documentos curriculares da BNCC, a gente começou a disputar esse currículo dentro do novo ensino médio a partir das experiências que a gente já tinha com a Educação de jovens e adultos, com o ensino médio, que vem da experiência do Programa EJA campo[77] [...] para disputar esses*

[77] A proposta pedagógica EJA médio Campo se constitui numa Proposta Curricular centrada no desenvolvimento do sujeito com foco na construção de sua autonomia a partir da interação entre prática e teoria, apoia-se nos princípios da educação do campo, como a Pedagogia da Alternância (Pará, 2021,

> *espaços por dentro do que se chama de novo ensino médio (Joana Machadado – CECAF/SEDUC, 2024).*

A proposta de Ensino Médio, para os territórios do campo, das águas e das florestas, do Estado do Pará – O Ensino Médio Regular do Campo (NEM CAMPO) – busca configurar um currículo específico, se apropriando de elementos do Novo Ensino Médio, como a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, porém, a partir de pressupostos da Educação do Campo.

> *A gente **começou a disputar esse currículo** dentro do novo ensino médio aqui dentro da Secretaria de estado e educação, né? Digo gente, eu falo a coordenação de educação do campo, as experiências que a gente já tinha com a educação de jovens e adultos, o ensino médio, que vem da experiência com o programa EJA Médio Campo, os Saberes da Terra, dessa organização curricular por área do conhecimento, do trabalho como princípio educativo, propusemos uma organização para a educação do campo no ensino médio regular, que é o novo ensino médio, né? **Então a gente pensou uma organização curricular para disputar esses espaços por dentro do que chama de novo ensino médio**. [...] eu fui aprendendo a não só criticar, criticar, com o Revoga NEM, né. E não pensas que isso é uma defesa nua e crua da BNCC. Enquanto estou nesse lugar, que o movimento constrói, que é revoga dentro do nosso governo de esquerda e que não revoga nada, a gente tem que, enquanto Secretaria, tem que encontrar soluções, saídas que se aproximem do que a gente defende e acredita em ser Escola do campo, né? Uma escola no campo e do campo. [...] Então são a gente aproveitou o letramento do ensino médio com a formação geral básica, né, toda essa estrutura dessa organização, a formação geral básica e a formação do mundo do trabalho. A gente não discorda de nada, só que a gente vai construir isso com os sujeitos, né? Você está entendendo? com os sujeitos do campo, das águas e das florestas e não a reprodução da reprodução de uma coisa que ninguém sabe o que quer (Joana Machado, CECAF/SEDUC).*

Construída a partir das experiências já consolidadas do Programa EJA Médio Campo, a proposta NEM CAMPO foi aprovada no Conselho Estadual de Educação, via Resolução nº 753, de 23 de setembro de 2023. Essas ações apontam para um momento, dentro da realidade do NEM no Estado, de construção de outros sentidos curriculares a partir de novas experiências, sujeitos e contextos. Essa construção revela as tensões entre as estruturas já estabelecidas (instituído) e os esforços para transgressões e promoção de mudanças (instituinte), com uma luta por poder entre

p. 548).

grupos ideológicos, tanto da direita quanto da esquerda, dentro do próprio sistema educacional.

> *O que eu penso do novo ensino médio é que a gente precisa transgredir, precisa despolarizar a escola, tá. O novo ensino médio, ele tem concepção, não é? Ele vai lá na nossa, ele vai jogar lá, nas nossas contradições. Como eu venho desse lugar da construção dos movimentos sociais, eu penso a escola, eu penso a organização, porque nós, enquanto movimento, nós pensamos o currículo, nós pensamos as ideias, as epistemologias, agora a gente precisa traduzir isso na funcionalidade. Muito atenta ao que o Arroyo fala de disputar esse currículo, o novo ensino médio ele vem pra gente nesse lugar, de disputar essas concepções (Joana Machado – CECAF/SEDUC).*

A fala da professora Joana, e as ações da Coordenação de Educação do Campo da SEDUC, enfatizam que os conflitos não se limitam apenas a uma dicotomia entre o instituído e o instituinte, mas permeiam, também, as relações de poder existentes dentro do próprio sistema institucional. Logo, percebe-se que essas relações de poder estão presentes no campo educacional, com grupos envolvidos, operando a partir de visões de mundo distintas, o que nos leva a concluir que tais divergências não são meros ruídos no processo educativo, mas, sim, componentes estruturais que moldam a própria essência do que entendemos por educação.

Contudo, há de se atentar, também, que uma única política para atender a diversidade desses povos, continuará a reproduzir os velhos problemas. Os movimentos têm pautado por uma política de educação diferencial, a partir de seus territórios, e construídas com eles e não para eles. Tais “propostas” não podem – nem devem – chegar prontas, sem que assegure suas participações coletivas. O projeto formativo do NEM CAMPO, ainda está em seu processo de construção e implementação, iniciando em escolas piloto. Dada essa realidade, as escolas no campo do Pará que ofertam o NEM, incluindo aquelas que selecionamos como campo empírico, nesta investigação, vêm sendo guiadas pela mesma matriz curricular das escolas na cidade – mesmo as que ofertam a modalidade do SOME ou Regular. Como esclarece:

> [...] às populações do campo utilizam o mesmo currículo adotado nas escolas urbanas, fato que desconsidera as determinações legais e, consequentemente, a identidade dos sujeitos do direito à educação que vivem nos diversos território da Amazônia paraense. “os docentes ministram aulas genéricas para estudantes de comunidades diversas espalhadas por territórios camponeses, ribeirinho, extrativistas, quilombolas, impondo uma

> perversa invisibilização às identidades dos estudantes do campo" (Cruz, 2024, p. 11).

Para Cruz (2024), tem-se, na realidade paraense do campo, iniciativas importantes como o EJA Médio Campo, as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), pautadas na pedagogia da alternância e nos apontando para outra metodologia de organização de ensino, perspectiva essa, que pode lazer luzes para pensarmos o "Mundo do Trabalho" segundo as matrizes de vida e de trabalho presentes no campo e não segundo as visões mercadológicas do capital em sua face neoliberal. Ao refletir sobre essas lutas e horizontes, o professor sintetiza:

> *Temos a experiência do SOME, que por sinal está ameaçada agora recentemente, né. Experiência das casas das escolas, famílias agrícolas, as casas familiares rurais, que também oferecem ensino médio, mas não são escolas estatais, né? são experiências comunitárias, mas que tem cumprido um papel, uma tarefa importante no nosso estado. Mas os municípios que na verdade, assim tem a grande maioria, a maioria dos municípios, ele só tem uma escola no ensino médio, uma escola, né? [...] Então nós temos essa dificuldade de a gente ter que garantir pra nossa Juventude - na verdade, pros adolescentes, porque os ainda que estudam o ensino médio, né, se estudam da idade ideal, são adolescentes praticamente – é, aquele princípio lá do estatuto da criança e do adolescente: todo mundo tem direito de estudar próximo da sua residência. Isso vai por água abaixo, pronto... São muitas lutas! (Renilton Cruz – Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo.*

Em suma, identificamos na conjuntura paraense um campo permeado por contradições e relações de poder. O Ensino Médio, e a educação pública para os territórios rurais, vêm sendo tensionados pelos povos do campo, das águas e das florestas. O Ensino Médio, é posto como uma importante etapa de escolarização, ferramenta de desenvolvimento de outros direitos e, portanto, demanda ser articulado com outras políticas, sobretudo no contexto da Educação do/no Campo, cujo conceito, compreende a educação em sua completude e articulada à garantia de outros direitos. Contudo, é uma etapa de ensino que passa por dificuldades históricas e, em particular na Amazônia Paraense, está atravessado pela situação política neocolonial traduzida nas estratégias pensadas de "fora" para definir os rumos da terras, florestas e direitos dos povos tradicionais.

Há experiências, em tecitura, que nos apontam para as possibilidades de construções outras de ensino, articuladas às lógicas de vida dos povos amazônidas,

marcados pela diversidade étnica cultural, mas, também, conflitos e relações de poder coloniais, opressoras e exploradoras da região e seus recursos que limitam os horizontes. As realidades denunciadas por esses interlocutores nos evidenciam que, pensar e implementar uma política de um “Novo” Ensino Médio, demanda, primeiramente, o acerto com essas problemáticas históricas de ausência do estado enquanto provedor de políticas públicas nesses territórios. Logo, no meio dos horizontes se inserem, contraditoriamente, os desafios e retrocessos, com projetos de educação à distância para áreas que, muitas delas, sequer, possuem internet, ou possuem com dificuldades de acesso.

5 O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS VISTOS A PARTIR DO MUNDO RURAL AMAZÔNICO

> *"Ninguém pode lutar contra o que não conhece nem compreende."*
>
> (Marilena Chauí – A Ideologia da Competência, 2022, p. 117).

No entorno da política educacional do Novo Ensino Médio, abordamos neste capítulo, o componente curricular "Projeto de Vida" (PV), que adquiriu centralidade na Reforma em debate. Após analisarmos o contexto brasileiro de formulação da Lei 13.415/2017 – na qual se aprovou a proposta do PV e as reconfigurações, dadas na Lei 14.945/2024, bem como as particularidades educacionais do ambiente rural amazônico –, examinamos, de modo mais específico, a concepção do Projeto de Vida, mediante os documentos curriculares nacionais e estaduais. A discussão, a partir da realidade rural amazônica, se volta, ainda, aos sentidos atribuídos ao componente, em seus diferentes contextos, pelos indivíduos que compõem a escola do/no campo na Amazônia paraense. Em outras palavras, as reinterpretações tecidas no cotidiano escolar, a maneira como estudantes e docentes compreendem o Projeto de Vida, dentro desse contexto mais amplo de Reforma, bem como o lugar das especificidades do campo, dos seus povos e da educação, nesses territórios.

5.1 A concepção do "Projeto de Vida" no "Novo" Ensino Médio

Em 2017, a Lei 13.415 estabeleceu, no Art. 3º § 7º, que o Ensino Médio deveria ser direcionado para possibilitar aos estudantes a elaboração do seu Projeto de Vida (PV), com foco nos "aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 2017, s.p.). Acompanhando essas determinações, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu que, dentre as 10 competências gerais da educação básica, a sexta competência objetiva despertar nos alunos, os seguintes aspectos:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

É possível percebermos o indicativo, na legislação nacional da BNCC, para a

valorização das diversidades e saberes. Embora o apontamento para o reconhecimento das diferenças e das diversidades – há uma pretensa homogeneização –, com um ordenamento curricular construído de modo dicotômico, entre o núcleo comum e a parte diversificada, supondo um ser humano genérico na BNCC (Arroyo, 2023). A partir das "vivências culturais" intenta que o estudante possa realizar "suas escolhas", no que concerne ao "exercício da cidadania e ao seu projeto de vida"

A partir dessas regulamentações nacionais, o Projeto de Vida passa a assumir um papel central nos currículos estaduais, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio que, por meio da Lei 13.415/2017, estabelece a inserção do "Projeto de Vida" como elemento curricular, na última etapa da Educação Básica brasileira. Desde então, inquietações emergem da reflexão acerca desse elemento, tais como: o que é o Projeto de Vida? Como ele se configura? O que visa atender? As diversidades são realmente garantidas? Ou elas ocultam uma "diversidade" homogênea, hegemônica?

Para entender, essas e outras questões, do ponto de vista crítico, buscamos captar o implícito e o explícito na legislação e, as contradições entre o prescrito e as condições materiais do cotidiano social, em seu movimento dialético. Consideramos, ainda, as articulações do "Projeto de Vida" com o setor econômico e o emaranhado de disputas atuantes no tecido social, haja visto que sua inserção no currículo é fruto de uma reforma cujos atores e objetivos se inscrevem no campo neoliberal, forma do capitalismo contemporâneo.

Chauí (2022) nos lança argumentos para a compreensão atual do capitalismo contemporâneo como um construto imaginário social, que visa racionalizar e legitimar uma forma de existência permeada pela incerteza e por uma violência sistemática, institucionalizada pela lógica mercadológica, naturalizando diversas condições materiais, baseadas nas dinâmicas de exploração e dominação. O neoliberalismo, que, para Chauí (2020) assume a manifestação contemporânea do totalitarismo[78], se

[78] Conforme Chauí (2020, p.11), o totalitarismo atual se afastou da imagem tradicional do governante autocrático. Líderes contemporâneos como Trump e Bolsonaro não se identificam necessariamente como autocratas, mas aplicam métodos característicos do totalitarismo, criando relações diretas com a população. Elementos como discursos de "ódio ao outro – racismo, homofobia, misoginia", vigilância por meio de tecnologias, biopolítica intrusiva e a mescla entre real e falso são traços distintivos desse fenômeno, que se apresenta de forma quase imperceptível, realizando um controle extensivo sobre a existência humana, enquanto o cinismo se torna predominante na administração pública. Assim, a autora adverte que: "precisamos admitir que o totalitarismo se encontra em plena vigência. No entanto, também precisamos compreender que seu sucesso decorre de uma peculiar invisibilidade, que lhe permite implantar-se sem ser percebido como tal. Assumiu uma forma nova: o neoliberalismo".

configura, nessa conjuntura, como negação da diversidade social e da pluralidade, propondo a visão de uma sociedade homogênea, em que as dimensões sociais e políticas do Estado se moldam pela lógica empresarial: “a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa” (Chauí, 2020, p.15). Essa ideologia, promove o 'mito da competência', no qual o saber é instrumentalizado para justificar práticas de exploração econômica, dominação política e exclusão cultural, permitindo o exercício do controle e da manipulação sobre parcelas da sociedade, e mascarando a divisão social de classes (Chauí, 2022).

Em face do exposto, realça-se que, essa ideologia – das competências, do neoliberalismo – vem, desde os anos de 1990, visando um currículo, cujo sentido formativo, no Ensino Médio intenta a produção de uma nova proposta de sociabilidade, e racionalidade, adequada aos seus interesses (Shiroma, Garcia, Campos, 2011). A interferência do empresariado brasileiro nas políticas de educação, nos termos de Neves (2005, p. 3), é uma estratégia do “capital para educar o consenso”.

Segundo Apple:

> [...] o currículo nunca é uma simples coleção neutra de saberes, que se manifesta de alguma maneira nos textos e aulas de uma nação. Forma parte sempre de uma tradição seletiva, da seleção de parte de alguém, da visão que um grupo tem do saber legítimo. Se produz a partir de conflitos e tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 1995, p. 153).

Como parte dessa seleção, não neutra, o Projeto de Vida como elemento posto no Ensino Médio brasileiro, a partir da Reforma de 2016, reflete, em sua concepção, os interesses dos “idealizadores” da política do NEM, cujas escolhas do que deve ficar ou sair do currículo, são expressões desse determinado sistema (capitalismo), seus grupo dominantes e suas visões. Esses idealizadores, por sua vez, não fazem parte da categoria que compreende a educação como bem público e direito social, mas formam o setor empresarial que, circunscrito nessa lógica neoliberal, olham para a educação como instrumento de formação de capital humano, voltada para o trabalho árduo com baixa remuneração, o consumismo como compensação de um *status* social imaginário, e o contínuo desenvolvimento desse modelo de geração e manutenção do “lucro” para o mercado.

De acordo com Alves e Oliveira (2020, p. 22), a interconexão entre a esfera econômica e a educativa, respaldada pelo Estado que se faz presente na sociedade brasileira, sendo determinante na construção das políticas educacionais, ocasiona uma transformação dos conceitos educacionais, como o "Projeto de Vida". Conforme

as autoras:

> [...] o uso da expressão projeto de vida ecoa nos campos da educação informal e dos movimentos sociais, em especial os rurais, como o Movimento dos Sem Terra (MST), e também se vincula ao campo religioso, especificamente na Igreja Católica, no viés da Teoria da Libertação. Também figura no Plano Trienal (1999-2001) elaborado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1998, voltado para a Pastoral da Juventude. A expressão também pode ser identificada nos registros das discussões da Constituinte de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre politecnia e recorreram ao projeto de vida como uma estratégia de formação da e para a juventude (Alves, Oliveira, 2020, p. 22).

Dessa forma, se, outrora, a expressão 'projeto de vida' foi empregada em iniciativas voltadas à juventude, com o intuito de fomentar reflexões acerca de perspectivas futuras, tanto individuais quanto coletivas; nos anos recentes, seu significado foi reconfigurado, passando a se alinhar com as diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, e com as propostas pedagógicas de entidades privadas, resultando em uma transformação do conceito original, pela distorção da sua essência progressista (Alves, Oliveira, 2020).

A distorção da essência, dessa expressão e sua inserção na Educação brasileira, reflete as sugestões de organismos empresariais, como a “Fundação Lemann” e o “Todos Pela Educação” (TPE) que, em 2014, lançou o “5 atitudes pela Educação”. Dentre suas metas, o TPE indicava: “apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos” (TPE, 2014, s.p.). Já a Fundação Lemann, em 2018, apresentou o documento “Projeto de Vida”, um relatório que buscava apresentar “o papel da escola na concretização da vida dos jovens”, para subsidiar a construção da BNCC (Lemann, 2018, s.p.). Na análise de Alves e Oliveira (2018), essas orientações foram incorporadas nas políticas brasileiras em que tais agentes tiveram atuação significativa, em particular, na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular.

No que tange ao Projeto de Vida, a construção de sua concepção no currículo de Educação Básica, se liga ao movimento de construção da BNCC, iniciada em 2015, por meio de um processo de consulta pública, que deu origem a primeira versão da BNCC, com a colaboração de acadêmicos, educadores da Educação Básica e técnicos de secretarias de educação. Contudo, em 2016 – na singular conjuntura política vivenciada –, o processo foi interrompido pela criação de um Comitê Gestor com viés governamental, que ignorou as discussões anteriores, resultando em uma segunda versão da BNCC. Essa versão enfatizou competências em detrimento de objetivos de aprendizagem, e o conceito de "projeto de vida", que era secundário,

passou a ser central, mas com outras conotações, tendo como um dos propósitos, descaracterizar o sentido mais amplo da educação básica, prescrito na primeira versão (Brasil, 2015).

Em abril de 2017, na terceira e última versão da BNCC , apresentada pelo Comitê, a descrição do Projeto de Vida é vinculada ao desenvolvimento de competências voltadas para o trabalho. A BNCC assegura que as competências visam o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15). Para Alves e Oliveira (2020, p. 32-33), a versão aprovada, “alinhada com o prescrito pelas fundações”, se apresenta, com seu caráter “economicista e utilitarista”, como “meio pelo qual os estudantes constroem seu projeto de vida”, na perspectiva dos “princípios da formação do capital humano”, posto, quase que somente, na “formação pautada nas competências, no projeto de vida e no protagonismo”, para resolver os problemas dos estudantes, em particular, os relacionados à inserção no mundo do trabalho (Alves, Oliveira, 2020; Silva, 2018).

A partir desse movimento, as normativas apresentam a finalidade do Projeto de Vida diretamente relacionada à ideia de protagonismo, que os estudantes efetivam por meio de processos que envolvem escolhas. Sua visão está articulada ao “mundo do trabalho”, tendo como direcionamento contribuir com o processo de decisões acerca do caminho profissional do estudante, no sentido de prepará-lo através do desenvolvimento de competências, para “um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”. Para tanto, estabelece, ser necessário, um posicionamento crítico, criativo, responsável e ativo, diante desse dinâmico mundo (Brasil, 2018, p. 465); o mundo do trabalho deste currículo, contudo, tem uma perspectiva reduzida “a emprego e a empregabilidade” (Arroyo, 2023).

Essas orientações sobre o “Projeto de Vida” nos levam a outras inquietações. Quando pensamos o Ensino Médio situado, isto é, a partir das peculiaridades dos contextos em que ele se desenvolve, na Amazônia, e, em particular, em seus contextos territoriais rurais, cabe questionar a presença da diversidade sócio territorial amazônica neste “mundo do trabalho”, estabelecido como horizonte para as construções dos Projetos de Vida dos estudantes. Dialogamos com Hage e Oliveira (2011), compreendendo o território numa “dimensão relacional e complexa”, ou seja, profundamente relacionado aos aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais, ecológicos, que, nas particularidades paraenses, são expressos de formas específicas nas territorialidades das comunidades rurais, que têm o trabalho marcadamente

assentado na agricultura familiar, em torno da roça; nos assentamentos; nas comunidades quilombolas; nas terras indígenas, que re-existem com suas ancestralidades; nas reservas extrativistas e; nas comunidades ribeirinhas, cujo rio é o que “comanda a vida”, como expressou a obra de Leandro Tocantins (2012).

Esses povos formam uma teia diversa e complexa, de modos de vidas vinculados às florestas, às águas, à terra, mas, também, envoltas por relações de poder e conflitos com os atores do agronegócio e dos grandes empreendimentos, que se fazem presente na região (Corrêa, Hage, 2011). Por meio do projeto de “Modernização” do capital, que é colonial (Corrêa, Hage, 2011; Porto-Gonçalves, 2022; Quijano, 2005), esses atores buscam moldar não somente a Educação, mas os elementos sagrados e fontes de existência para esses povos, como a água e a floresta, em mercadorias. São, portanto, um conjunto de dinâmicas que tocam a Amazônia em seus meios rurais e urbanos, mas, sobretudo, nas comunidades rurais, que precisam ser consideradas quando se discute o “Projeto de Vida” nas Amazônias. São essas singularidades que nos fazem mover, nesta pesquisa, a concepção de Projeto de Vida estabelecida no currículo, tendo como base do movimento, a realidade do chão desses povos.

Nesse ínterim, cabe destacar que há uma carência de definições mais específicas acerca do que seria, na prática, o “Projeto de Vida”. Na portaria Nº 1432/2017, que definiu os parâmetros para a elaboração dos itinerários formativos, o Projeto de Vida aparece vinculado ao eixo de empreendedorismo, que tem como foco “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2017, s.p.).

Em 2024, com o movimento da Revogação do NEM, por meio da Lei 14.945/2024, sancionada no Governo Lula, que gera mínimas – mas, importantes – mudanças na política do Ensino Médio brasileiro, o Projeto de Vida aparece como um dos elementos que devem estruturar as propostas pedagógicas do Ensino Médio, nas redes de ensino. Conforme prescrito na referida Lei:

> Os estabelecimentos que ofertam ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: [...] 2º Serão asseguradas aos estudantes **oportunidades de construção de projetos de vida**, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas **dimensões física, cognitiva e socioemocional**, pela **integração comunitária no território**, pela **participação cidadã** e pela **preparação para o mundo do trabalho**, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024, s.p.).

Na Lei 13.415/2017, o Projeto de Vida aparecia, assentado no 7º artigo, da seguinte forma:

> Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a **adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos **aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais** (Brasil, 2017, s.p.).

Percebe-se que, na Lei 14.945/2024 o Projeto de vida se vincula às “dimensões física, cognitiva e socioemocional”, tal como previa a Lei 13.415/2017. Para Freitas (2016), essa crescente ênfase no ensino de habilidades socioemocionais nas escolas, especialmente a resiliência, está intrinsecamente ligada às inquietações contemporâneas acerca da precarização do trabalho. A Lei 14.945/2024 apresenta, também, outros elementos, como “integração comunitária no território”, “participação cidadã” e “preparação para o mundo do trabalho”, a serem considerados.

Já na atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNs, 2024) o Projeto de Vida é compreendido como uma estratégia curricular, que deve considerar a realização de um Projeto de vida em sua dimensão coletiva. Segundo as novas Diretrizes (DCNs, 2024), os sistemas educacionais devem proporcionar, aos alunos, oportunidades para a elaboração de Projetos de Vida, visando processos de aprendizagem e desenvolvimento integral. As DCNs estabelecem, ainda, que as propostas pedagógicas devem incentivar a reflexão individual e coletiva sobre questões contemporâneas, experiências pessoais e históricas, a dinâmica de participação em grupos e as aspirações futuras. Destaca, também, as intervenções que considerem seu percurso formativo, a transição para a vida adulta e suas metas pessoais, maximizando a autonomia e o engajamento social e político. Conforme o artigo 37, das Diretrizes (Brasil, 2024, s.p.), “a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar”:

> [...] o Projeto de Vida como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho (Brasil, 2024, s.p.).

A Lei 14.945/2024, assim como a Lei 13.415/2017, não especificam que o Projeto de Vida é uma disciplina curricular. Contudo, por aparecer na Lei de forma resumida, conforme os artigos supracitados, não estabelece uma definição clara do termo, nem fundamentações teóricas, orientações curriculares ou metodológicas que

sirvam de guia para os educadores, deixando lacunas a respeito do modo como deve ser construído, o “Projeto de Vida”, nos estabelecimentos de ensino, já que nos marcos legais não há fundamentos teóricos nem diretrizes metodológicas e curriculares para esse conceito (Silva, Danza, 2022).

A ausência de orientações nacionais mais específicas desdobrou diversas interpretações acerca da concepção do Projeto de Vida, nos planos curriculares estaduais. A mais comum, porém, desde 2017, é a compreensão e desenvolvimento desse elemento como um componente obrigatório do currículo, de forma isolada, e traduzido numa disciplina organizada de diferentes maneiras em cada Estado, além de ser fundamental para a geração de lucro nas empresas de livros didáticos (Silva, 2023).

Ao analisarmos as falas dos defensores da Reforma, fica evidente que essa ausência de orientações nacionais tem uma intencionalidade, conforme exposto pelo ex-Secretário de Educação Básica, que, ao discutir a MP 746/2016, esclareceu, o que seria, uma das ideias da Reforma:

> A ideia da reforma é trazer para o centro o foco para o projeto de vida do estudante considerando o contexto local onde ele está para que ele ali, junto com o sistema de ensino, ou seja, a **reforma joga para que os sistemas de ensino possam organizar da melhor maneira possível** (Rossieli Soares, 2016 – 3ª audiência pública - informação oral).[79]

A partir do que se previa na Reforma de 2016, em que cada sistema de ensino fosse responsável por organizar suas próprias diretrizes, há compreensões diferentes entre as redes de ensino, bem como, entre o que se institui na Lei e o que se concretiza no processo educativo, nos diferentes contextos.

Nas Diretrizes de 2024, o Projeto de Vida é entendido enquanto estratégia curricular, havendo uma especificação sobre sua oferta, que “poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio” (Brasil, 2024, s.p.). Esse indicativo, de que o Projeto de Vida “pode” ser trabalhado de forma transversal ao currículo, abre margens para pensar outros modos de organização desse elemento. Porém, isso não assegura resolver suas problemáticas de concepção e objetivos, associados à ideologia neoliberal do capital, e sem embasamento científico ou pedagógico. E, dadas as poucas orientações

[79] Argumentos proferidos na 3ª audiência pública da CMMPV 746, ocorrida no Senado Federal, em 01 de novembro de 2016. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2065/reuniao/5568. Acesso em 16 nov., 2023 (Transcrição nossa).

curriculares nacionais a respeito do componente, poderá continuar da forma como está posto: em disciplina, “renovando”, assim, as incoerências e problemáticas apontadas por docentes e pesquisadores, já que a Lei 14.945/2024 não trouxe nenhuma alteração significativa, com relação ao PV.

Uma das principais problemáticas que envolve o Projeto de Vida, e sua centralidade no Novo Ensino Médio, se deve a sua orientação pelo princípio do empreendedorismo, ligado a habilidades que envolvem a superação de desafios e o alcance de objetivos pessoais e profissionais. A justificativa apresentada é a necessidade de participar de uma sociedade que, constantemente, passa por instabilidades e mudanças, o que requer habilidades para se adaptar a essa volátil realidade (Brasil, 2018).

Em consonância com a discussão empreendida por Macedo e Silva (2022, p. 4-16):

> A criação dos eixos estruturantes, já no governo Jair Bolsonaro, ajudou a **significar o “Projeto de Vida” como empreendedorismo de si**, o que se faz em detrimento das múltiplas formas possíveis de ser e viver. [...] O que parece estar sendo trazido para a escola é um conjunto de práticas há algum tempo valorizado socialmente, em que condutas que levam os sujeitos à exaustão e ao adoecimento tornam-se exemplos de persistência e resiliência. [...] A ideia de educação como empreitada intersubjetiva, coletiva, social, perderia força, com a primazia do individual, sentido de superação individual mesmo quando se reconhece que condições materiais interpõem dificuldades a muitos alunos. Foco, força de vontade e um planejamento bem-feito da vida são elementos capazes de garantir a superação individual da desigualdade fomentada pela mesma racionalidade que se apresenta como solução.

Esses autores fornecem um arcabouço teórico para compreendermos que, a perspectiva do empreendedorismo, é apresentada como uma solução de âmbito individual para dilemas histórico-sociais. Dessa maneira, torna-se crucial que a escola promova o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais, como: determinação, perseverança, proatividade, entre outras. No entanto, é importante destacar que a falta de debates sobre como trabalhar essas habilidades mantém a ideia de que alguns estudantes possuem um talento empreendedor inato, sem considerar as circunstâncias em que vivem.

Ao considerar esse eixo do empreendedorismo, e o que ele representa no contexto do campo, e da educação do/no campo, alguns interlocutores da pesquisa apontam para as suas incoerências:

> *Nos últimos anos, tem escutado muito isso nas escolas, né? “a escola precisa formar empreendedores”. O mercado nunca abandona a escola, porque a escola é, ela é, ideologicamente,*

> *um espaço privilegiado para formar os agentes de conformação da sociedade, né, assim, os agentes que vão fazer as coisas um pouquinho diferentes para que ela continue sendo do mesmo jeito, né? Então essa coisa de a gente pensar que cada menino e cada menino pode ser um empresário de si próprio, pode ser um empreendedor nesse sentido, é porque quando tu pensa essa palavra empreendedor, dificilmente vem à tona, mesmo que existe um conceito de empreendedor social, é, dificilmente vem, passa por isso, né? Geralmente vem com essa relação mercado de compra e venda de mercadoria, de serviço, né? Então é muito a cara da escola que o capitalismo gosta, né? (Renilton Cruz, Representante do Fórum Paraense deEducação do Campo, 2024).*

Como atesta o docente, a escola, enquanto espaço estruturalmente destinado à socialização e à formação de indivíduos, exerce um papel chave para o projeto capitalista, que busca a conformação social para perpetuar suas dinâmicas. O problema do discurso empreendedor é que ele se volta para uma formação direcionada ao mercado, exigindo autonomia e competitividade individual, ao mesmo tempo em que preserva suas estruturas sociais e econômicas, que se opõem ao seu próprio discurso. Ao transformar a educação em mera formação de habilidades mercadológicas, molda-se, invariavelmente, um padrão de indivíduos altamente competitivos, mas desprovidos de consciência crítica e formação humana integral, correndo o risco de perpetuar-se, geração após geração. E, juntamente às modulações hegemônicas do território ligadas ao capitalismo, essa perspectiva fortalece o êxodo rural, a exploração do território, e a competitividade em detrimento da coletividade e da agricultura familiar camponesa.

Isso nos remete à observação de Laval (2019, p. 27), quando destaca que o novo modelo educacional baseado no economicismo busca remodelar o comportamento humano à luz de imperativos econômicos/empresariais, a fim de formar o "'homem flexível' e o 'trabalhador autônomo". A respeito dessa problemática, Silva (2023, p. 63) evidencia, por meio de uma análise arqueogenealógica, das normativas que direcionam o Projeto de Vida e os seus artefatos pedagógicos, no Novo Ensino, a atuação desse componente como instrumento para preparação do "empresário de si mesmo", necessário à governamentalidade neoliberal. A formação de condutas e subjetividades focadas no sujeito produtivo, flexível empreendedor, autogerenciados, legitima o discurso neoliberal na subjetivação do sujeito-empresa. Para Silva (2023), o Projeto de Vida atua como um "dispositivo de saber-poder", que

deixa de contribuir para a projeção de objetivos singulares dos estudantes, e passa a ser uma ferramenta de auto responsabilização dos mesmos.

Neste sentido, na concepção de Projeto de Vida, toma vulto o grau de uma certa “negação” de direitos, e da perspectiva educacional fundamentada na equidade, ao se condicionar o “sucesso” a critérios extremamente individuais, que retiram do Estado a responsabilização para com esses sujeitos, enaltecendo o mérito, isento das condições materiais e das contradições da realidade histórico social de cada estudante. Dessa forma, esquecem dos diversos fatores que, como adverte Nilma Lino Gomes (2018, p. 33), impactam as noções de sucesso e fracasso, como “as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a intolerância, impostos principalmente sobre coletivos sociais diversos, os pobres, e tratados como desiguais”.

Dado este estado de coisas, se preconiza, portanto, que os estudantes sejam encorajados a desenvolver empreendimentos pessoais ou produtivos, que atendam aos seus sonhos, objetivos e desejos, o que, sob a perspectiva da legislação, se caracterizam como ações de protagonismo. No entanto, em uma análise crítica, percebe-se que essa abordagem busca responsabilizar os sujeitos, padronizando a subjetividade e ocultando as diferenças. Isso porque, a racionalidade subjacente à Reforma, ao combinar a ideologia capitalista neoliberal com o projeto conservador da extrema-direita, visa o ajuste da organização social às necessidades atuais do capital e às finalidades morais conservadoras, ignorando as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais, dentre outras (Ferretti, 2018; Macedo; Silva, 2022).

Essas intencionalidades refletem a formação do “sujeito-empresa”, explicitado por Dardot e Laval (2016, p. 134-135), em que “a cultura da empresa e o espírito de empreendedorismo” adentram a escola para a “modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas”, resultando na emergência de sujeitos caracterizados como 'empreendedores'. Essa “modelagem” assentada na mercantilização de vidas, no discurso meritocrático e da formação utilitarista, voltada à empregabilidade, culmina na formação “do sujeito referencial da racionalidade neoliberal” (Dardot, Laval, 2016, p. 329). Racionalidade, esta, que faz com que os indivíduos assumam para si as metas de reprodução do sistema capitalista (Mészáros, 2005).

Nesse contexto, o indivíduo passa a ser compreendido não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital

humano”, ou como empresário de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia (Chauí, 2020, p. 15). Para Frigotto (2024, p. 13), a partir dessa ideia, o que se afirma é que, “não há lugar para todos”, apenas para aqueles que adquirem as competências que o mercado demanda. Essa visão “mercantilizada do trabalho humano”, de acordo com Arroyo (2023, p. 106), “oculta mecanismos de apropriação/expropriação do trabalho e da riqueza do trabalho; também oculta relações de classe marcadas pela exploração histórica do trabalho".

Nesses termos, vinculado ao mundo do trabalho capitalista e à lógica conservadora, a concepção estabelecida na legislação educacional, em torno do Projeto de Vida, opera no sentido instrumental do mesmo, enfatizando o modelo das competências, como se todos fizessem parte de uma “única classe, a capitalista”, ou, ainda, como se o capitalismo fosse o único modelo político-econômico viável (Ramos, 2012, p. 538).

Todavia, considerando que, na Amazônia não há uma “única lógica de trabalho mercadológica hegemônica, mas diversas Amazônias (Porto-Gonçalves, 2022) e diversas lógicas de relações sociais de produção”, como afirmam Corrêa e Hage (2011, p. 92), a política ignora os modos outros de vida, e a diversidade de povos que, nos cotidianos de seus territórios, apresentam outras temporalidades, valores e sociabilidades. De acordo com esses autores, nas Amazônias, há povos que produzem uma economia pautada em outros valores – apesar da influência marcante do capitalismo, especialmente, com o avanço do agronegócio no campo – o que torna, no mínimo, questionável, o lugar dessa diversidade, na concepção e construção de um Projeto de Vida, já que este é voltado para um “mundo do trabalho” limitado às habilidades demandadas por empregadores, conforme analisado por Ferretti (2018).

É de fundamental importância reconhecer que existem diferentes formas de vida e trabalho, não somente nas Amazônias, mas em todo o Brasil, que não podem ser generalizadas ou pensadas somente sob a perspectiva do trabalho assalariado. Há, também, um mundo objetivo, material e distinto, nos diferentes territórios que, se reduzidos a ingênua ideia de que todos partem do mesmo ponto inicial, aprofundará as desigualdades já existentes.

Salienta-se que o mundo do trabalho, que vem orientando a Reforma do Ensino Médio, está relacionado a um cenário de desregulamentação e flexibilização trabalhista, para atender aos interesses de ganho de capital (Ferreti, 2018; Krein,

2018, Freitas, 2019). É, a este mercado, que se convencionou a necessidade de se ajustar e buscar os “projetos de vida”:

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Sob outra perspectiva, compreendemos que os territórios rurais são espaços de vida, de produção de saberes, culturas e valores, razão pela qual seus sujeitos afirmam, constroem e reconstroem a vida no cotidiano de suas dinâmicas territoriais. Em vista disso, reconhecendo essas especificidades, autores que debatem a educação na Amazônia, destacam a necessidade de se construir políticas e práticas educativas sob outros paradigmas, que compreendam as especificidades dos territórios do campo, das águas e das florestas:

> [...] as políticas e as práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem ajudar a recolocar o sentido do trabalho em suas várias dimensões: social, econômica, política, cultural, ambiental, ética e educacional que promovam a humanização, socialização e singularização e busquem a dignidade humana e a convivência responsável e solidária entre as pessoas e as populações da Amazônia e entre essas com a dimensão ambiental, assumindo papel de destaque as relações sociais de produção de base cooperada/familiar, que incentivam vivências de solidariedade e constroem cultura de grupo e de pertencimento (Corrêa; Hage, 2011, p. 100).

A existência não tem um sentido predominantemente assinalado pelo mercado. A vida, e a vida no campo, é marcada por outras concepções de trabalho, para além da empregabilidade neoliberal, da competitividade e da individualidade, o que nos leva a questionar a possibilidade de outros sentidos para se “projetar a vida”, sem seguir apenas um paradigma urbano, eurocêntrico, neoliberal e que negligencia as diferenças.

Quando se formula o Projeto de Vida sob uma perspectiva unidirecional, assentada no viés urbano e de mercado, não se refletem as vivências e os desafios enfrentados por estudantes que vivem em contextos rurais, ou em comunidades tradicionais, desconsiderando que, para muitos desses jovens, o trabalho está ligado à agricultura familiar, e o desenvolvimento pessoal à preservação cultural, ou à luta por direitos territoriais.

Além disso, a ênfase, atribuída a metas individuais e responsabilidade pessoal,

ignora as coletividades, que são fundamentais nessas comunidades. O fortalecimento da identidade cultural e a valorização das práticas tradicionais são aspectos essenciais para o desenvolvimento desses jovens, mas o Projeto de Vida, priorizando uma visão individualista, não contempla essas dimensões.

Ao se colocar sob estes princípios, o projeto em voga pode ser lido através de uma tradução atual, da colonialidade (Gomes, 2018), pois os organismos empresariais se entranham na educação com seus projetos coloniais, que visam determinar subjetividades – perpetuando e renovando a colonialidade dos sujeitos (Lander, 2005) –, num processo de imposição do individualismo e da negação do Outro, bem como a colonialidade do poder (Quijano, 2005), pela imposição da lógica dominante, negando outros modos de sociedade. Portanto, a imposição de ideários capitalistas nas políticas de educação não pode ser entendida separadamente da colonialidade, posto que, o capitalismo, como observaram Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021), está incorporado a colonialidade, que sobreviveu do colonialismo.

Essa colonialidade se coloca, com grande impacto, na Amazônia, que pode ser vista, conforme atenta Porto-Gonçalves (2022, p. 67), como “um dos muitos lados da modernidade”. Modernidade, esta, que viu – e vê – a região como atrasada, supostamente carecendo ser “(des)envolvida”. Sob essa lógica, reformulou a escravidão, devastou o seu solo, rios e florestas, e impôs aos seus povos, não somente uma distribuição desigual da riqueza, mas o imaginário do vazio demográfico e cultural, pondo em xeque o legado de conhecimentos, culturas e saberes de múltiplas comunidades, como indígenas, ribeirinhas, quilombolas, camponesas e extrativistas, que, historicamente, combinam racionalidades e modos de vida sob outros valores, não sendo exclusivamente pautados e medidos pela ordem econômica de mercado (Porto-Gonçalves, 2022). Essa mesma colonialidade, atravessada pelo pensamento eurocêntrico, deslegitima os saberes/fazeres dos povos que habitam a região (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, 2021).

As recomendações que orientam o Projeto de vida, revelam as interações entre o poder e as definições curriculares, posto que, esses grupos empresariais e organismos internacionais, que atuaram na definição desse componente no currículo a partir de suas inserções na elaboração da BNCC, não escutaram educandos/as e educadores/as, apenas “depositaram” seus comandos legitimadores das ideologias de grupos dominantes do capital (Chizzotti, Silva, 2018; Cássio, 2017). Dessa forma, subalternizam os “outros sujeitos” e suas vozes, e efetivam práticas de uma educação

bancária (Freire, 1987). Isso expressa um legado da colonialidade no currículo, que, na atualidade do Ensino Médio brasileiro, impõe um modo de ser alinhado ao ideal capital/eurocêntrico/moderno/colonial/ocidental.

Como nos lembra Paulo Freire:

> A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p. 73-74).

Essa "sobreposição do colonizador", segundo atenta Paulo Freire, não pode ser esquecida, que, sob pena de entendermos a "invasão" como "presente civilizatório", se faz atual para refletirmos os novos marcos que a colonialidade vem tomando. Como alerta Chauí (2022, p. 108), na epígrafe deste capítulo: "Ninguém pode lutar contra o que não conhece nem compreende". Logo, compreender as intencionalidades do Projeto de Vida é necessário para travarmos as lutas contra as narrativas embutidas de colonialidades, que forjam subjetividades e promovem os históricos ocultamentos dos sujeitos e seus modos de pensar, ser e ler o mundo, nas políticas educacionais (Arroyo, 2023; Gomes, 2018).

Portanto, a concepção empresarial/neoliberal do Projeto de Vida, com seu modelo mercantilista de educação, é uma leitura plausível, do processo de colonização da vida (Quijano, 2005; Dussel, 1993), sob o viés hegemônico de produção de capital humano (Frigotto, 2018), ancorando as políticas educacionais em valores alçados no individualismo, na competitividade, na meritocracia e na responsabilização (Freitas, 2019).

5.1.1 O Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio do Pará: rupturas e continuidades com as orientações nacionais

No Novo Ensino Médio do Estado do Pará, o Projeto de Vida é uma disciplina obrigatória, ao longo dos três anos que compõem essa etapa de ensino e o mesmo desempenha um papel fundamental na conexão entre a Formação Geral Básica (FGB) e a Formação para o Mundo do trabalho (FMT). Conforme o documento curricular do Estado:

> O Projeto de Vida, ganhou uma expressão consubstancial nesta proposta, na

> medida em que além de se tornar **uma unidade obrigatória** durante todo o ensino médio, passou a ser compreendido como um **elemento de integração entre as nucleações da FGB e da FMT** (Pará, 2021, p. 23, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o Projeto de Vida é constituído como um elemento integrador das duas nucleações (FGB e FMT), no currículo do NEM no Pará, visando dialogar com todas as outras disciplinas que fazem parte das unidades formativas. Com base no apresentado, no corpo do documento estadual, pode-se identificar a centralidade do Projeto de Vida, visando, além desse diálogo interdisciplinar, movimentar temáticas relevantes, como a questão da identidade e da territorialidade: "[...] por meio dele se debaterá com os estudantes questões importantes como, a identidade, território e a mobilização social" (Pará, 2021, p. 23). Nesse contexto, nota-se a preocupação com a diversidade identitária e cultural, atentando para o desenvolvimento do componente, em diálogo com as diversidades, e apontando para uma concepção formativa omnilateral, de bases marxistas:

> [...] o Projeto de Vida, como uma unidade curricular obrigatória do ensino médio no Pará, deverá privilegiar processos metodológicos que respeitem a singularidade das múltiplas juventudes e suas identidades e culturas, rompendo com a lógica da racionalidade-técnica disciplinar, para construir processos de ensino-aprendizagens mais dialógicos, que possibilitem consolidar a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes, mediante a procedimentos mais omnilaterais em que se estabeleçam uma relação teórico-prática (Pará, 2021, p. 387).

Em sua concepção, apresenta também um foco central no protagonismo juvenil, se aproximando das orientações nacionais:

> Está apostando no protagonismo juvenil como potência deste projeto pedagógico, pois se entende que, com o grupo estudantes engajados e mobilizados se tem grande oportunidades não só da garantia dos direitos a educação destes atores, como determina a legislação vigente, mas principalmente a garantia social das aprendizagens dos alunos, no que tange processos mais equânimes de acesso, permanência e conclusão com sucesso na etapa final da Educação Básica (Pará, 2021, p. 23).

Esse protagonismo é viabilizado ao se permitir que os estudantes "escolham seus itinerários formativos" e reflitam sobre seus futuros, tomando a frente em suas decisões (Pará, 2021, p. 71). Segundo o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), há uma diferença em determinados aspectos, da visão apresentada nos textos nacionais, ao escolher uma abordagem de desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, o componente é organizado em torno dos seguintes princípios:

> A unidade curricular Projeto de Vida deverá ser organizada pelas escolas de ensino médio, a partir de três dimensões, a saber: 1) A construção da identidade juvenil: correlação entre o individual/particular e o coletivo/social; 2) A relação com o território: pertencimento com a escola e a comunidade/grupo social a qual pertence; 3) Fortalecimento dos processos

> de mobilização social e a interrelação com as questões do mundo do trabalho: engajamento e tomadas de decisão em ações individuais e coletivas (Pará, 2021, p. 385).

Dessa forma, a partir das dimensões pessoais e coletivas, procura-se abordar aspectos internos e externos, entrelaçando interesses particulares com os coletivos, o que se relaciona à ideia de correlação entre as dimensões territoriais de cada escola e comunidade. Vislumbra-se, nesses termos, um projeto formativo voltado para o "vir a ser", isto é, "o protagonismo dos sujeitos com autonomia para escolhas para si e na sua relação com o mundo" (Pará, 2021, p. 381). Os fundamentos teóricos das dimensões do Projeto de Vida, do Ensino Médio paraense, ancoram-se nos:

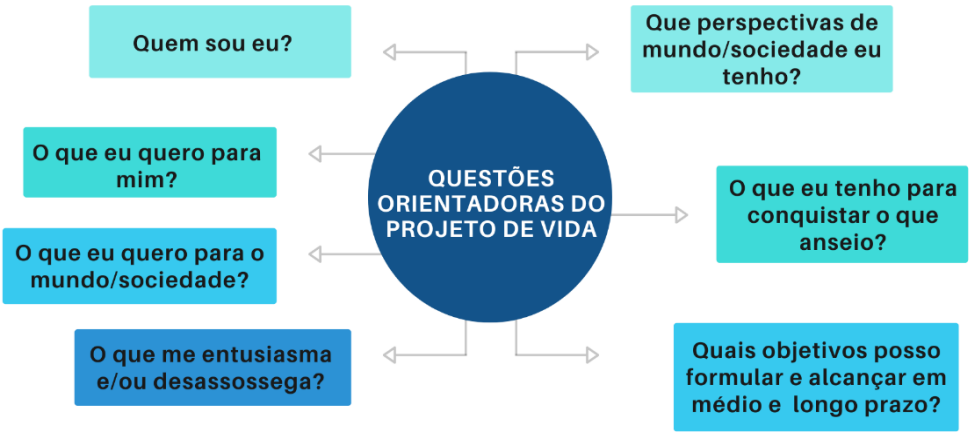
> [...] estudos realizados por Damon (2009), Danza (2014; 2019) e Pinheiro (2013), com diferentes jovens norte-americanos e brasileiros, que apontaram como principais temáticas de interesses das juventudes em seus projetos de vida, os temas da família, do trabalho, dos estudos e realizações acadêmicas, da religiosidade/espiritualidade, dos esportes, das artes, dos serviços comunitários e de temas que envolvem a política e questões sociais (Pará, 2021, p. 385-386).

No que diz respeito à intencionalidade desse elemento curricular, as orientações estaduais expressam que:

> A unidade curricular Projeto de Vida do Ensino Médio paraense busca levar os jovens e adultos a compreenderem o mundo, os sensibilizar ou os indignar, os guiando posteriormente para uma leitura de si: um encontro pessoal, um mergulho mais profundo ao encontro dos próprios saberes, práticas, emoções, medos, desejos e atitudes (Pará, 2022, p. 17).

No tocante ao direcionamento do desenvolvimento dessa unidade, se articula em torno dos principais questionamentos, conforme figura a seguir:

Figura 13 - Questões que orientam as aulas de Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Pará (2021 e 2022).

Para responder à primeira pergunta, presente na figura, é essencial refletir

sobre a própria identidade. Essa reflexão auxilia na formação do indivíduo, permitindo que ele se reconheça como parte ativa da sociedade, seja em âmbito local, regional ou global. É importante que o aluno perceba sua capacidade de lutar pela realização de seus desejos e aspirações; além disso, é essencial que aquele enxergue a possibilidade de uma mudança positiva, através da análise e reinterpretação das experiências que influenciam seu modo de pensar, agir e sentir. Ao se perguntar “O que eu quero para mim?”, espera-se que o estudante se expresse por meio de uma problematização, pois, esta prática é de fundamental importância para a elaboração de seus posicionamentos em relação à sua trajetória pessoal, profissional e escolar. “O propósito é fazer com que sejam capazes de decidir e comprometer-se com as atividades, que saibam projetar- se no tempo, articular suas ações e que sejam sujeitos de sua própria história” (Pará, 2021, p. 9).

Na sequência das questões, se faz presente o questionamento “O que eu quero para o mundo/sociedade?”, seguido de “O que me entusiasma e/ou desassossega? Que mundo é esse?” (Pará, 2021, p. 9-10). Percebe-se uma articulação dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, que envolvem a totalidade que cerca os estudantes. Ao destacar, ainda, o questionamento sobre os recursos disponíveis para o alcance dos objetivos propostos, possibilita-se, tanto a superação da visão romantizada, da realidade, quanto a contribuição para mantê-la. Nesse contexto, o elemento essencial do Projeto de Vida é o direcionamento:

> [...] o Projeto de Vida tem suas bases consolidadas na escuta, que se dá em todo o decorrer do Ensino Médio, partindo de questões como: Quem sou eu? Essa pergunta colabora com a construção da identidade do jovem, para que ele se entenda enquanto sujeito que participa da vida da cidade, conheça seu bairro, viva o bem comum e a vida comunitária. É importante que o estudante compreenda sua capacidade para lutar por sua emancipação, por sua transformação (seus desejos/aspirações/sonhos). Para além disso, é preciso formar as juventudes que vislumbrem um processo transformador, baseado na identificação e na (re) significação das experiências que contribuem para sua maneira de pensar, agir e sentir (Pará, 2022, p. 9).

Na perspectiva apresentada pelo Caderno Orientador do Projeto de Vida, quando os estudantes se questionam sobre seus desejos e os objetivos pessoais, estão se envolvendo em um processo de grande significação, que os colocam como principais agentes de suas vidas. O objetivo é capacitá-los a tomar decisões, se comprometerem com suas atividades, planejar o futuro, coordenar suas ações, de maneira que possam “moldar” seu próprio destino (Pará, 2022). Ao estabelecer essas finalidades, o objetivo não se opõe às indicações nacionais acerca de um “empreendedorismo de si” (Macedo; Silva, 2022), uma vez que enfatiza ser necessário

“fazer com que sejam capazes de decidir e comprometer-se com as atividades, que saibam projetar- se no tempo, articular suas ações e que sejam sujeitos de sua própria história” (Pará, 2021, p. 9).

Conforme o próprio DCE-PA, um dos eixos centrais do Novo Ensino Médio é o “Empreendedorismo Social”, que está diretamente relacionado à perspectiva do projeto de vida. Como destacado:

> [...] o Empreendedorismo Social visa desenvolver nos estudantes habilidades que estejam articuladas à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos. Por essa razão, **tal eixo dialoga com o projeto de vida dos jovens, uma vez que visa fortalecer a autonomia, o foco e a determinação, a fim de que consigam planejar e alcançar os objetivos voltados, inclusive, a geração de renda.** Para tanto, mobilizam-se conhecimentos de diferentes áreas que possibilitem expandir projetos pessoais e estimulem as diferentes linguagens (Pará, 2021, p. 399).

No intuito de alcançar esses objetivos, o Projeto de Vida, em seu desdobramento pedagógico, é guiado a partir dos materiais orientadores produzidos pela Secretaria Estadual de Educação, e os documentos do Instituto IUNGO, acerca do componente em questão, conforme as orientações curriculares de 2024 (Pará, 2024). Este Instituto, em um de seus materiais pedagógicos, apresenta o Projeto de Vida como um processo de:

> [...] tomada de consciência de uma escolha de vida, que não se realiza sem que haja a descoberta e o reconhecimento de si, do outro e do mundo. Junto disso, ganham relevo questões complexas como autoconhecimento, valorização da identidade pessoal e coletiva, empatia, cooperação, negociação de perspectivas, conhecimento de contexto, entre outras (Iungo, s.d., p. 6).

Chaves e Lima (2022), em um estudo que analisa os materiais pedagógicos desse Instituto, acerca do Projeto de Vida, evidenciam que:

> Há pouca preocupação nos planos de aula com algum sequenciamento de conteúdos relacionados a uma sistematização unitária, ainda que mínima, da realidade sócio-histórica. Observamos que o “mundo do trabalho” é arbitrariamente dividido em campos profissionais, o que se soma à redução das ciências humanas e sociais nos currículos (espaços nos quais tradicionalmente se tinha ainda alguma possibilidade e previsão curricular para se discutir a categoria *trabalho*), que vimos realizada nas escolas. Temos ainda mais dissimulados os antagonismos de classe! (Chaves; Lima, 2022, p. 19).

Segundo estes autores (2022), os materiais revelam um foco para a individualidade, apartada das relações sociais, desconsiderando sua construção a partir do meio histórico-social. Como explicam:

> O teor vago e generalista acompanha toda a abordagem do PV nos “campos profissionais”, em sua tendência de tratar de maneira imprecisa o processo sócio-histórico que estrutura esses espaços. Cliva-se a realidade exterior entre o “eu” que se “autoconhece” e se “autocontrola” e todo o resto que

> aparece como um adendo opaco. Essa proeminente individualização operada pelo PV, que pode ser denominada *ensimesmamento*, tem nas escolhas "individuais" a base da organização curricular e do trabalho pedagógico e subjetiviza o mundo social apontando para um irracionalismo de teor moralizante (Chaves; Lima, 2022, p. 15).

Feitas essas observações, ao definir como guia das aulas do Projeto de Vida, esses materiais, que indicam para o direcionamento explicitado, corroboram com a lógica instrumental presente na Reforma, em sua totalidade, e no direcionamento do Projeto de Vida, conforme posto pelas orientações nacionais, o que abre a possibilidade de reflexão sobre a incoerência ou mascaramento de sua "real finalidade", ou de suas finalidades distintas e incoerentes entre si, ao haver toda uma construção curricular que se concentra no atendimento às diversidades, mas tem-se o desenvolvimento do componente orientado por um viés formativo oposto. Quanto à organização, ao longo dos três anos do Ensino Médio, o Projeto de Vida se apresenta dividido, conforme demonstrado pela figura a seguir:

Figura 14 - Organização do Projeto de vida por série do Ensino Médio

Fonte: Pará (2022, p. 47).

Durante o período da 1ª série ("1º ANO"), o foco é na discussão de temas ligados ao desenvolvimento da identidade, sob uma perspectiva que investiga a relação entre o pessoal e o coletivo, com seu grupo social. Na 2ª série ("2º ANO"), a abordagem estabelece interações relacionais, dos estudantes, com seus ambientes – educativo, coletivo e/ou comunitário –, o que envolve questões voltadas para o sentido de pertencimento e de identidade dos alunos. Durante a 3ª série ("3º ANO") do Ensino Médio, o foco das questões está ligado ao mercado de trabalho, ressaltando a necessidade de tomada de decisões, nesta etapa final da Educação Básica (Pará,

2022).

Apesar de reconhecermos os aspectos positivos da orientação curricular do Projeto de Vida, no Estado – que indica a possibilidade de discussão da identidade, de valorizar as diferenças, e de se conceber um projeto formativo, em respeito à pluralidade dos estudantes –, percebemos, também, um viés marcado pela lógica das competências, o que se mostra preocupante. Conforme as orientações pedagógicas:

> Torna-se cada vez mais evidente que viver, atuar no mundo produtivo de maneira responsável, ter autonomia para tomar decisões, manejar informações cada vez mais disponíveis, ser colaborativo e proativo, e ser capaz de gerar soluções para problemas que sequer se pode imaginar, demanda do ser humano uma outra condição que não a acumulação de conhecimentos. Portanto, as competências exigidas neste século e as competências socioemocionais tornam-se muito mais valiosas. É por isso que a estrutura lógica do Componente Curricular Projeto de Vida considera o adolescente e o jovem em sua integralidade, sendo o desenvolvimento das dimensões pessoal, social e produtiva essenciais a sua formação (Pará, 2024, p. 27-28).

De acordo com Ramos (2012), educar com foco na pedagogia das competências, para além da escola, interfere nos diferentes contextos sociais, nos quais, mulheres e homens se educam, uma vez que busca uma “psicologização da questão social”, que visa “adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção” (p. 537). Todavia, é válido acrescentar o entendimento de que esses estudantes, aos quais a Reforma e o Projeto de Vida buscam desenvolver, já possuem uma identidade, uma subjetividade, que são diferentes umas das outras, dadas as territorialidades, os gêneros, as classes e os aspectos étnico-raciais de cada um, e de cada uma, e que, portanto, necessitam ser valorizadas e dialogadas no contexto educativo, ao invés de ignoradas ou normatizadas.

Além disso e, apesar do Documento Curricular do Pará (DCE-PA) trazer, como eixo estruturante do currículo, Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo – afirmando a necessidade de descolonizar o currículo, e construí-lo de modo articulado com as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas –, não há orientações específicas, do trabalho com Projeto de Vida, nos contextos educacionais desses territórios. Apenas na modalidade de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, é destacado para a EJA Médio Campo, a proposta do Projeto Pessoal do Jovem, que, conforme ressaltado: “alinha-se ao DCEPA - etapa ensino médio quando estabelece o diálogo com o Projeto de Vida na perspectiva de valorização dos aspectos de protagonismo, autonomia, engajamento e mobilização” (Pará, 2021, p. 550).

5.2 Percepções sobre o Projeto de Vida: tensões e/ou aproximações com as dinâmicas de vida e de educação nos territórios rurais amazônicos

> ***"****Não é ver só por cima, porque a gente ajuda melhor, quando a gente vive".*
>
> (Erlane Araújo – Estudante, 2024)

Uma vez compreendidas as determinações e orientações curriculares para o Projeto de Vida, no Ensino Médio, nos centramos, a partir deste momento, na mobilização das percepções de estudantes, docentes e lideranças que vivenciam sua implementação no chão das escolas. Por meio das narrativas desses/as interlocutores/as, buscamos identificar as tensões e/ou aproximações com o campo, a vida no campo e a educação do/no campo na Amazônia. Para tanto, refletimos em torno dessas percepções por meio do entrelaçamento com as pesquisas documental e bibliográfica, e com a realidade histórico-material, que permeia os processos educativos e sociais.

5.2.1 Quem são esses estudantes e quais as condições de suas "estradas"?

Figura 15 - Estrada de acesso à Escola Roberto Remigi

Figura 16 - Estrada de acesso à Escola Benedita Lima

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quais são as estradas e suas condições, por onde caminham nossos pés? Quais são as paisagens que as nossas memórias guardam, do caminhar, e que nos contam tantas histórias? Esses pés, que por essas terras pisam, quais marcas lhe deixam? Além da curva da estrada, o que nos é permitido ver e pisar? Somos histórias e memórias, construídas, traçadas, cruzadas e trilhadas pelos caminhos, estradas e ramais por onde andamos. Porém, por entre as suas paisagens, estão os “buracos”, assim como a flor que há no caminho, porém não fomos nós que os criamos. Para seguir além da curva, aprendemos a desviar. Como dizia o poeta:

> Para além da curva da estrada
> Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
> E talvez apenas a continuação da estrada.
> (Fernando Pessoa, 1994, p. 129)

Não sabemos se as estradas, por entre suas curvas, escondem poços e/ou castelos, parafraseando o poeta. Sabemos, no entanto, que as desigualdades que marcam a sociedade brasileira, acentuam-se nos territórios rurais e, em particular, no meio rural amazônico. Os discursos de construções de Projeto de Vida, pautados no protagonismo dos estudantes, e no desenvolvimento de competências que buscam promover as adaptações e resiliências, frente às instabilidades do mundo moderno/capitalista, ocultam e silenciam uma outra face: as condições histórico-materiais da existência, estas que são particularidades de cada sociedade e profundamente afetadas por marcadores territoriais, raciais, étnicos, religiosos, de gênero e de classe. Por isso, escolhemos iniciar o percurso das distintas interpretações, dadas ao Projeto de Vida, no contexto das escolas em territórios rurais paraenses, trilhando, a partir da realidade de vida desses estudantes, as condições de suas “estradas”.

Em consonância com Barcellos e Mansan (2014, p. 210), as juventudes que vivem nos territórios rurais brasileiros convivem com um meio estruturalmente desigual, que abarca a falta de “políticas diferenciadas à diversidade das demandas desses jovens em seus contextos de vida”, tensionado, ainda, pelas questões do agronegócio e da exploração socioambiental, bem como, pela concentração de terras. Essas questões fazem parte da realidade rural brasileira e amazônica, interferindo no processo educativo de estudantes, como demonstram essas interlocutoras, ao expressaram as condições materiais[80] relatadas no cotidiano de sua comunidade, de

[80] Parte dessas condições foram vivenciadas pela pesquisadora, no curso da pesquisa, quando compartilhava, junto com os estudantes, o trajeto de ida à escola nos ônibus escolares.

sua escola, de suas histórias de vida:

> *Minha história de vida é um pouco inusitada. Aos cinco meses de vida, eu fui abandonada pelo meu pai. Aos seis meses de vida, minha mãe teve que sair pra trabalhar. [...] Fui criada pelos meus avós, uma dificuldade muito grande. Eu tinha exatamente oito anos, quando meu avô adquiriu uma doença que, hoje em dia, é considerada como um câncer… a gente começou a passar uma dificuldade muito grande, a gente tinha que pagar remédio, tinha escola. Eu tava no quinto ano, meu último ano, e a gente não tinha nada, eu e meu irmão… exatamente nada, nenhum caderno pra estudar. A gente ganhou meu caderno do vizinho, né? Aí, faltava o lápis e a borracha. Os vizinhos ao lado doaram a borracha pra mim e pro meu irmão. Foi um período muito triste. Eu me lembro até hoje. Eu tinha ganhado um galo do meu padrinho. E meu avô disse assim: "filha, tem esse galo aqui, pra ti conseguir terminar de comprar os teus materiais". O caderno que eu tinha ganhado, ele não tinha matéria... E, próximo aonde gente morava, tinha um senhor que ele tinha mais condições, né, que a gente. E ele disse [o avô]: "vai lá, oferece pro senhor esse galo pra ti terminar". Eu cheguei lá, eu disse: "olha, pra falar a verdade, eu estou aqui pra terminar de comprar o meu material". Nesse dia, a gente não tinha nada dentro de casa, apenas um quilo de farinha, que minha vó tinha ganhado do meu tio. Ele me deu meus materiais: eu contei minha história, ele me deu os meus materiais e me deu três quilos de feijão e três quilos de arroz, eu me lembro até hoje, e um quilo de peixe. Foi com isso que a gente passou a semana, né? Depois, eu voltei a morar com a minha mãe [...]. A gente passou muita dificuldade. Hoje, eu sou casada, eu tenho um bebezinho, mas a minha história de vida é muito triste (Erlane Araújo - Estudante, 2024).*

O relato de vida da estudante apresenta elementos que nos levam a questionar o discurso da meritocracia, que envolve a sociedade moderna e adentra nos espaços e políticas educacionais. Sob as falácias de que seu sucesso depende, exclusivamente, de sua capacidade de se esforçar, estudar e trabalhar, invisibilizam as condições de exclusão a que muitos estudantes são submetidos. Não somente no campo, ou na Amazônia, esse discurso reflete os problemas de uma sociedade erguida sobre os pés das desigualdades, cuja constituição democrática, se fez lado a lado com um sistema colonial que deslegitima as lutas por justiça social. Anuncia, portanto, uma "singular" história de vida, marcada pela ausência de direitos[81] fundamentais à dignidade humana. Uma singularidade que se faz múltipla na

[81] Direitos, na compreensão de Marilena Chauí (2003, p. 334) que, "ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais".

sociedade de classes caracterizada por relações de opressão, dominação e exploração (Fernandes, 2020; Gonzales, 2018).

O Estado, mediante políticas compensatórias[82] (Silva, 2010), dentro da concepção de "Estado mínimo"[83] (Bobbio, 2000), promove a internalização da hierarquia social, nas políticas de educação, o que a torna, nessa estrutura, instrumento que favorece a conformidade e a manutenção de desigualdades, uma vez que busca criar "pontes", para que as problemáticas objetivas sejam atravessadas pelo "merecimento". Logo, são pontes estreitas, para passagem seletiva e excludente, pois, a superação das desigualdades passa a ser condicionada à ideia de "fazer por merecer". Um projeto violento, incoerente com a realidade concreta dos sujeitos "merecedores".

Essas particularidades ganham outras especificidades nas Amazônias, em decorrência de sua configuração erguida numa posição periférica, dentro de um país periférico, dispondo, portanto, de uma dívida histórica, que inscreveu a exclusão social mediante a concentração da riqueza e a acentuada desigualdade socioeconômica, étnico-racial e territorial (Porto-Gonçalves, 2022). Em seus territórios rurais, se constata a insuficiente ação do Estado, na garantia de direitos constitucionais, aos povos da floresta, do campo e das águas. No que tange à educação nesses territórios na Amazônia, a carência de políticas públicas, que contemplem sua complexidade e heterogeneidade, é evidente, e caminha lado a lado com a diversidade, mas, também, com a precariedade (Prazeres, Carmo, s.d.).

Diante dessa realidade, as dificuldades de condições existenciais, socioeconômicas, se somam aos processos de acesso e permanência à escola:

> *Às vezes não tem aula, por conta dos ramais, que são feios, e os maquinários não entram para ajeitar. Os professores chegam*

[82] Políticas compensatórias se referem às políticas de caráter assistencialistas, criadas pelo Estado Capitalista para grupos sociais específicos, que foram vulnerabilizados pela má distribuição da riqueza social. No entanto, geralmente, essas iniciativas exigem que os beneficiários adotem comportamentos alinhados a padrões valorizados em sociedades contemporâneas, focando em consumo e desenvolvimento humano. No âmbito educacional, onde os organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm lugar privilegiado nas redefinições das finalidades educacionais, gerando as reformas na educação, essas políticas tornam-se mecanismos de favorecimento dos interesses do capital (Silva, 2010, p. 3).

[83] O Estado mínimo surge como resposta às transformações do Estado capitalista e reflete as funções limitadas do Estado na sociedade, dentro da perspectiva da doutrina liberal (Bobbio, 2000). Posicionado como agente do capital privado, reduz os investimentos públicos em áreas essenciais, como saúde e educação, o que provoca a desestruturação do Estado e corrobora para acentuar a desigualdade, pois, restringe a proteção dos direitos públicos, e os fundamentos democráticos da sociedade (Chauí, 2020).

> *tarde, por conta dos ramais. E quando chegam, é aquela rapidez; o Novo Ensino Médio piorou mais ainda. A gente, que tá fazendo o terceiro ano, precisa de um estudo mais avançado, uma atenção melhor, porque a gente não tem muito, porque* ***se a gente for estudar, a gente chega tarde em casa, os professores também, por conta do ramal. E se for chegar cedo, a gente não estuda.*** *Então, na minha opinião, faltava um pouquinho mais de atenção para as escolas públicas do interior, porque tem tudo isso: a questão do ramal; a questão da segurança também, para voltar para casa, tudo isso. Os alunos também: os alunos que moram aqui, até hoje, o ônibus entra em alguns ramais, mas não permite entrar totalmente nos ramais; porque alguns alunos têm que vir até a beira da estrada, né, pra poder pegar o ônibus; que, nem no ramal do Bacuri, os alunos moram muito adentro dos ramais, e o ônibus não permite entrar, fazer aquela rota, né? Então, eles têm que vir até a beira da estrada:* ***muitas das vezes, eu tenho dois colegas que não vêm à escola porque está chovendo muito. Se eles chegarem até a beira da estrada, eles não vão ter como ir pra aula, porque eles chegam ensopados, não tem nenhuma casinha, né, nem nada, né?*** *E, já outros, quando vêm, chegam tarde em casa, eu acho que chega umas onze horas [23:00h] em casa. É muito longe, e os ramais não facilitam a chegada. Na 3 de outubro [agrovila], na época que eu estudava no Cai n'água, que é o José Henrique [escola], o pessoal do Nazaré [agrovila] em diante, eles não tinham acesso, muito bem, à escola, porque na hora de eles irem para a escola, tinha um rio que, quando chovia, eles não podia atravessar, corria risco de levar… (Erlane Araújo - Estudante, 2024).*

As circunstâncias, acima relatadas, são reforçadas por outra estudante:

> *A gente tem muitas dificuldades, né? Questão de transporte… o ônibus que a gente pega, já vem da cidade, né, com os professores, que a gente vai e volta. É bem dificultoso, porque tem problemas no ônibus; às vezes, o professor não vem; às vezes, já teve vez da gente vem pra escola, só tem um professor. E tem problemas no ônibus, né? E quando chove, não dá pra gente vir pra escola, porque infelizmente não tem como o ônibus passar na porta da casa da gente, né? E aí tem toda essa dificuldade, porque onde eu moro, eu tenho que pegar mais uma estrada, pra pegar, né [o ônibus]? (Maria Cleviane - Estudante, 2024).*

É crível dizer que, para alguns, o estudo é garantia nata. Para outros, o direito à educação só é possível porque se tensiona o estado das coisas, enfrentando dificuldades de acesso à serviços básicos, como a escola. Mesmo que haja um conjunto de Legislações – como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Constituição Federal (CF) –

que assegurem os direitos às condições mínimas de acesso e permanência à escola básica, na realidade amazônica do campo, esse é um direito ainda violado. Como relatado pelas estudantes, o deslocamento que fazem para chegar à escola *"é muito longe e os ramais não facilitam"*; cabe lembrar, ainda, as circunstâncias climáticas amazônicas, caracterizadas por um inverno de seis meses, com fortes chuvas. Em comunidades rurais que se desenvolvem à margem de estradas de chão e ramais, as chuvas agravam as precárias condições, já existentes nas estradas, com grandes poças d'água, o que, por vezes, impede o tráfego. Há, também, aqueles/aquelas que vivem nos maretórios amazônicos e têm seus modos de vida, bem como o acesso à escola, determinados pelas dinâmicas das marés.

É importante salientar que as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) estabelecem, como aspecto central, o reconhecimento de que o campo possui dinâmicas naturais próprias, e demandam modalidades de ensino específicas. Essa garantia é fundamental para a construção das organizações e práticas curriculares, entrelaçadas com as temporalidades, peculiaridades e diversidades amazônicas que se apresentam nos territórios rurais. No entanto, também, essas orientações, ainda não estão totalmente consolidadas. Dada essa realidade, é pertinente questionar: podemos falar em protagonismo, no contexto amazônico de educação, desconectado dessas condições específicas? As estudantes ressaltam:

> *Eu acho que... acho, é... deveriam olhar mais, valorizar mais a escola rural, porque eu sinto que não é… falta muito em tudo, em tudo mesmo. Até, até em questão de, às vezes, a pessoa vai quer terminar o seu estudo, sai do seu serviço, sai do seu serviço tarde, já vai pra escola, quando chega na escola não tem uma merenda boa. Não que a gente tenha aqui, né? Dizer que a merenda da escola é obrigatório. Mas eu acho que deveriam valorizar mais essas questão, de valorizar os alunos da zona rural. E é, é tudo errado, tanto do transporte, é... a escola não é uma escola... é... adequada. Falta muito, falta tudo, cadeira, tudo.* ***Então, eu acho que as pessoas deveriam valorizar mais, porque tem pessoas que são muito carente disso, porque elas querem algum objetivo, mas às vezes isso deixa a gente um pouco desestabilizado, em questão de continuar estudando por essa, essa falta de interesse em todos, pela escola rural****. Eu acho que falta essa questão de projeto. Eu acho que deveria ter um projeto voltado ao jovem, um projeto voltado às crianças… (Maria Cleviane - Estudante, 2024).*

> *A gente tem muitas pessoas que não têm acesso à internet;*

> *muitas pessoas que não têm acesso ao estudo; a, sequer, um livro**. Não é ver só por cima, porque a gente ajuda melhor quando a gente vive; é vivendo que a gente percebe onde tá o erro.** Na minha opinião, como eu posso dizer... **falta um olhar mais sereno, um olhar que possa ajudar, um olhar amigo, para estender a mão para o interior, como o nosso**. **Uma mão amiga, essa que poderia ser com alimento, com conhecimento, com a convivência. E com a convivência a gente aprende, né?** As associações, Castelo Branco, o 1º de janeiro, aqui também no assentamento João Batista, ali no Bacuri, São Lourenço, Cristo Rei, 3 de outubro, se a gente for olhar para essas comunidades, a gente vai perceber que elas são muito pobres. A dificuldade para as crianças terem o conhecimento da escola é muito grande. (Erlane Araújo - estudante, 2024).*

As colocações, acima, nos permitem constatar que as singularidades das escolas do campo, e do mundo rural amazônico, apesar do protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos coletivos do campo, ainda perecem com o descaso de suas especificidades, que acaba por ocultar a diversidade desses povos, apagando gradativamente suas marcas históricas. As estudantes, Maria Cleviane e Erlane Araújo, fazem um apelo para que se lance, sobre a escola do campo, um olhar atento e solidário às dificuldades que atravessam e "desestabilizam" o caminhar estudantil nesse meio. Avultam, ainda, a falta de apoio e recursos essenciais, que comprometem o estímulo e o aprendizado dos estudantes que, não raro, enfrentam uma realidade concreta em que, após um longo dia de trabalho, seguem, cansados, à escola, na qual se deparam com inúmeros outros problemas, a exemplo de infraestruturas precárias e insuficientes.

Essas singularidades deveriam configurar ponto de partida, nas organizações e construções curriculares, pois, a educação depende das condições das "temporalidades e situacionalidade" do ser (Freire, 2021). No entanto, é ignorada e subjugada, às determinações alheias dos elementos do cotidiano social. Como diz, a estudante: "*na convivência a gente aprende, né?"* E, essa convivência nos mostra que temos muito a aprender, ainda, para efetuarmos as transgressões de lógicas de ensino ocultadoras das diferenças, e legitimadora da ordem excludente.

Continuando a trilhar as "estradas" em que caminham, e que abrigam os estudantes desta pesquisa, salientamos o enunciado de outra interlocutora, liderança na comunidade:

> *O assentamento João Batista é específico, a área de Reforma*

> *Agrária. Então, aqui, tem todo esse perfil, né, de ir nas comunidades, visitar as pessoas, fazer busca ativa, pasta, xerox, até levar pra tirar documento de identidade, a gente vai, porque a gente acredita que a democratização e a universalização do ensino tá dentro desse processo, né? Claro que* ***isso demonstra muito bem, de certa forma, a ausência de muitas políticas, que os territórios têm****, né? Políticas voltadas para a saúde, para a educação, para a questão do acesso dos ramais, de produção, e,* ***por conta, principalmente, dessa ausência de política, nós temos uma população que, ela, tá numa situação de vulnerabilidade social*** *(Manuelle Almeida - Professora e Liderança no Assentamento João Batista)*.

A fala da professora evidencia, primeiramente, a importância da democratização e universalização do ensino, no processo de luta da Reforma Agrária e, demonstra como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) batalha, não somente por terra, mas por educação, direitos coletivos e por outro projeto de campo. Por isso, a ação busca trazer os/as alunos/as à escola, entendendo o lugar que a escola ocupa na formação dos/as sujeitos/as, que não é o centro do processo nem o todo da educação, mas, enquanto um direito fundamental, a escolarização é parte importante da ação educativa e das lutas do movimento (Caldart, 2022). Em segundo plano, tal posicionamento, expresso na fala da professora Manuelle Almeida, denuncia a vulnerabilidade social do território, como resultado da ausência de políticas públicas, reforçado pela fala da estudante:

> *O assentamento é uma comunidade unida, né; que batalha muito por projetos, porque, que é muito carente por projetos, é! Mas, como é que eu posso explicar pra você? São as carências de projeto, que falta muito, é... na agricultura, sabe? Pra agricultores, é projetos, falta… tem falta disso (Maria Cleviane - Estudante).*

Refletindo sobre a realidade dos/as estudantes que compõem o público do Ensino Médio, na Escola Benedita Lima (BELA), na Vila Murutinga, o interlocutor, professor Valdir Lima, apontou, também, para a vulnerabilidade socioeconômica:

> *É assim, é... os dados socioeconômicos que a gente tem, pelo menos ao que eu tive informação, esses alunos, eles são a condição socioeconômica do campo, ela é inferior do que na cidade, então é uma condição socioeconômica mais delicada, mais vulnerável ainda, tá? O que você vai encontrar, uma maior vulnerabilidade socioeconômica, e dos alunos, entendeu? Bem delicada mesmo. Aí vem, vem com uma sandália simples. Então, eu percebo que tudo isso faz com que a pessoa se sinta como se ele fosse alguém inferior, tá? Aí, você vai encontrar pessoas*

> *muito caladas, pessoas muito retraídas, que moram muito isoladas, sem acesso à muitas coisas. Isso afeta a autoestima, é como se o aluno já saísse de casa dizendo: "eu sou inferior, eu não vou conseguir" (Valdir Lima - Professor na Escola BELA, 2024).*

As colocações do professor Valdir nos levam a ponderar a questão da presença acentuada de baixa autoestima, entre os educandos e educandas das escolas do campo. Caldart (2004, p. 13) evidencia que, em muitas comunidades rurais, é comum encontrar um baixo padrão cultural de autoestima, decorrente, sobretudo, das intensas influências de dominação e alienação culturais, às quais, tais comunidades foram/são submetidas, considerando que esse traço representa um dos estigmas mais marcantes, na formação escolar do campo, ao longo da história.

Diante das "denúncias", comumente embutidas nas falas desses estudantes do campo, é de extrema relevância que os reconheçamos como sujeitos de direitos e de cultura, para que políticas públicas específicas, de educação, sejam construídas a partir dos protagonismos dos estudantes desse espaço rural – distintos da concepção isolada das condições histórico-materiais, como tem sido apresentado na perspectiva colonial/neoliberal do Projeto de Vida –, enquanto participantes de projetos educativos com referência em suas realidades, vivências e relações com a terra, com o trabalho, com seus saberes e práticas. Ao contrário do que naturalizou-se pensar, essa perspectiva de educação – diferenciada, enraizada na vida e identidades dos povos do campo, das águas e das florestas - não implica o deslocamento de uma base sólida e científica de conhecimentos, mas, agrega uma diversidade de saberes outros, construídos por essas comunidades que compõem a rica diversidade do Brasil, como um todo. Ademais, esse reconhecimento reforça a garantia dos direitos básicos dos indivíduos, como igualdade de condições de vida, de acesso e de permanência à escola básica.

A respeito dessa problemática, Camargo (2022, p. 125), em uma pesquisa acerca dos materiais didáticos vinculados ao Projeto de Vida, demonstra que estes cultivam uma perspectiva ilusória sobre o protagonismo juvenil. Uma perspectiva marcada por uma abordagem individualista e competitiva, que desconsidera a heterogeneidade das classes sociais no Brasil. Em outras palavras, uma perspectiva que ignora, portanto, as significativas desigualdades sociais e educacionais que permeiam o contexto nacional. Na compreensão de Camargo (*Id.*, *ibid*.), os materiais apresentam uma visão romantizada do empoderamento do aluno, na elaboração do

seu projeto de vida, transferindo a responsabilidade pelo sucesso juvenil às suas escolhas individuais, como se bastasse seguir um conjunto de diretrizes motivacionais, predefinidas, para garantir resultados positivos.

Refletindo a partir dessas considerações, questionamos: é válido enfatizar a responsabilidade do(a) estudante, em relação às escolhas e ao êxito de um Projeto de Vida, se for concebido de forma invisível a essas realidades? Como afirma a estudante: "*Não é ver só por cima, porque a gente ajuda melhor quando a gente vive, é vivendo que a gente percebe onde tá o erro".* Nesse sentido, *"ver por cima"* se refere ao desenvolvimento de um certo sucesso escolar e profissional, estabelecido na ausência da discussão de garantia de direitos, essenciais à vida e à escolarização.

Em um dos cadernos didáticos, orientadores do Projeto de Vida do Instituto Iungo, responsável pelos materiais formativos desse componente, no Estado do Pará, são indicadas atividades que buscam mobilizar os estudantes para "modificar situações e desafios presentes em suas realidades". Especificamente no módulo "Agir: Juventudes e transformação da realidade", as atividades indicam que:

> [...] permite que os estudantes, ao difundirem novas ideias e agirem com proatividade e resiliência durante o questionamento e a busca por mitigar problemas de suas realidades, desenvolvam a habilidade EMIFCG06, do eixo Processos criativos. Trata-se de uma oportunidade para que desenvolvam a habilidade EMIFCG05, visto que precisam assumir riscos e lidar com incertezas. Ao executá-lo [o plano de mobilização] eles podem, ainda, trabalhar a habilidade EMIFCG10, do eixo Empreendedorismo, pois, para definir funções e realizar ações previstas, precisam reconhecer pontos fortes e fragilidades, identificar qualidades pessoais que contribuam para o sucesso da proposta e exercitar a persistência e o foco (Iungo, s.d., p. 19).

Nesse trecho, chamamos a atenção para duas questões: a primeira é o eixo do empreendedorismo estruturante; a segunda são as competências socioemocionais. No que tange ao primeiro aspecto, é importante considerar o que destacamos anteriormente, a respeito desse princípio, e suas incoerências com o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.

No segundo aspecto – as competências socioemocionais –, as orientações indicam a busca por virtudes, como: proatividade, resiliência, responsabilização, foco, desenvolvimento individual. São as competências socioemocionais previstas pela BNCC. Contudo, essas expressões são retiradas do seu sentido originário, e "metamorfoseadas" pela ideologia neoliberal, para a formação de um *ethos* empreendedor. "Os afetos ressurgem, por assim dizer, repaginados. Atendem, agora, pelo nome de competências socioemocionais [...] empatia, respeito, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência, determinação, autocuidado". Contudo, "falar de afetos não significa competências socioemocionais", pois, nessa ideologia de mercado, "a afetividade é entendida como sinônimo de carinho e elogio de 'quem fez por merecer'". O aluno exemplo é "ordenado e dócil". Há, portanto, imbuído nesse discurso, uma "tecnocracia domesticadora, que mercantiliza o esforço à autocontenção como panaceia para todos os males das escolas" (Ratier, 2019, p. 156). Nesse sentido, é preciso notabilizar, aqui, o que dispõem os autores Fernandes e Lopes (2024, p. 35):

> Como fica o projeto de vida frente às diferenças, às crenças e valores individuais, a contextos juvenis de situação de vulnerabilidade social, alto índice de violência, baixo nível de desenvolvimento humano e situação de risco? Como lidar com a interrupção ou frustração de seu projeto de vida? Como considerar que qualquer projeto na vida só se faz na relação com o outro e com contextos, também criando contextos e identidades? Todas essas questões são atravessadas pela compreensão e pela discussão dos sentidos e dos rastros que o sintagma "projeto de vida" carrega enquanto um componente curricular em disputa na reforma do ensino médio.

Sob essas circunstâncias, é importante observar que o Projeto de Vida, como parte, e fruto, da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, se inscreve num campo de políticas que preparam o estudante para se tornar "uma peça da engrenagem da grande máquina que formata ou transforma os indivíduos em meros executores" (Chizzotti, Silva, 2018, p. 1415). Em seus princípios, a Base Nacional Comum Curricular aponta para uma forma de invisibilização das realidades materiais, vivências, saberes e compreensão de mundo, que educandos e educandas, como sujeitos de cultura – sejam crianças, jovens ou adultos –, já trazem consigo para a escola. Ao orientar sob a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades emocionais, a BNCC não confere a mesma centralidade na garantia de condições necessárias, para que os projetos de vida dos estudantes se concretizem. É forçoso, então, se adaptar, ser proativo, ser resiliente, independente da realidade e das condições de cada um e de cada uma.

Nessas circunstâncias, o Projeto de Vida pode se tornar uma ferramenta com potencial para perpetuar desigualdades, marginalizar e silenciar vozes que, historicamente, já foram sofreram esses processos. A ideia de sucesso e futuro garantidos, mediante a educação empreendedora, a construção e execução de "Projetos de Vida", independentemente de contextos sócio-históricos, condições estruturais, características singulares, e tantas outras peculiaridades, revela o objetivo nefasto, de que o estudante seja moldado para ser seu próprio empresário e, portanto, responsabilizado pelo seu "sucesso" e/ou "fracasso". Desse modo, a problemática

histórica da luta de classes seria resolvida, tão somente, pelas competências individuais, e a inclusão social estaria condicionada à aptidão natural de se adaptar às relações e dinâmicas do mundo social, e do mercado de trabalho (Ramos, 2012).

No movimento de análise dessa problemática, outro estudante nos enfatizou "as diversas lutas", quando pedimos para falar sobre a realidade de sua escola e de sua comunidade:

> *[...] Também tem diversas lutas raciais, porque querendo ou não, o racismo, ele é muito presente, tanto em Abaetetuba quanto no Brasil todo. Lutas financeiras, porque a maioria dos alunos daqui tem uma renda, eu digo, muito baixa. Conflitos próprios de si mesmo. De achar que não se é capaz, de achar que não se pode vencer, de achar que tem que ficar ali submisso, lutas internas e externas, financeiras e psicológicas (Anderson Cunha, estudante, 2024).*

O aluno traz a pauta econômica e étnico-racial, compreendendo o racismo como uma das lutas presentes em seu cotidiano. O racismo, produto da colonialidade do poder – que, nos processos de colonialismo de configuração do poder capitalista global, estabeleceu hierarquias entre povos, por meio da ideologização da raça (Quijano, 2005) –, persiste na atualidade, enquanto fenômeno sistêmico, multidimensional (Gomes, 2005); permeia instituições, políticas públicas e culturas em geral, reforçando um ciclo de exclusão e marginalização, a partir da concepção de hierarquias raciais, estereotipando grupos específicos (homem/branco/hétero/cristão) como superiores, em detrimento da suposta inferioridade dos demais, sem qualquer respaldo ou fundamentação plausível (Quijano, 2005).

Nesse ínterim, vale resgatar as ponderações realizadas pela intelectual Nilma Lino Gomes (2005), que conceitua o racismo da seguinte maneira:

> [...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Com base nesse entendimento e nos apontamentos dos entrevistados, é incoerente pensar o "sucesso escolar" desconectado da questão racial, especialmente na Amazônia, cuja diversidade étnico-racial abriga variedades de povos indígenas e comunidades quilombolas, as quais, muitas vezes, têm acesso limitado aos serviços mais básicos, como saúde e educação. Essa dificuldade de acesso é,

necessariamente, consequência de variados tipos de preconceitos, como a ideia de que essas populações são "atrasadas" ou "incapazes" de se desenvolver – segundo uma determinada lógica padronizada ao modo eurocêntrico –, desconsiderando suas ricas tradições culturais e conhecimentos ancestrais. Além disso, essas populações são ignoradas nos processos de tomada de decisão que afetam suas terras e modos de vida, pois, a exploração econômica da região viola os direitos e as reivindicações dessas comunidades – direitos humanos –, culminando em conflitos diversos. Essa exacerbação da violência e desumanização dessas populações se constitui por meio de estigmas étnico-raciais, retratando-as como "obstáculos" ao desenvolvimento econômico (Corrêa, Hage, 2011; Porto-Gonçalves, 2022).

Destarte, não é somente o ocultamento às condições histórico-materiais de vida, e às que estruturam o tecido social, que essa perspectiva neoliberal nega. Ao pensar em projetos de vida, numa concepção de vida e de educação mercantilizada, que elege o mercado de trabalho, o padrão de desenvolvimento capitalista, e seus valores, como referências, oculta-se as singularidades, as identidades culturais e os conhecimentos próprios, produzidos no cotidiano desses estudantes. Se formos “moldados” para atender às exigências de um mercado em constante mutação, onde ficam as perspectivas plurais, e modos de vidas outros, que cada um/uma traz? Onde ficam as identidades próprias dos estudantes, constituídas no âmbito de suas lutas e práticas sociais?

Na fala de uma estudante, é possível reconhecer, nas linhas e entrelinhas, o campo como espaço de produção de vida, de trabalho, de saberes:

> *Na minha opinião, se a gente fosse reconhecido como agricultor, como agricultura familiar, pra gente seria melhor, a gente não tem essa oportunidade, né? Porque, se a gente tivesse, a gente ia agarrar com muito amor. É o que a gente quer ser, ser reconhecido como agricultor, ser ajudado como agricultores (Erlane Araújo - Estudante, 2024).*

Nesse trecho, há encaminhamentos reflexivos que nos direcionam a olhar para o projeto de vida, sob os sentidos de vida desses estudantes e suas identidades, já constituídas, como instrumento de seu fortalecimento. Na continuidade de escuta aos modos de vida desses estudantes, e as realidades de suas comunidades, outros/as interlocutores/as narraram:

> *Assim, né, esse público do ensino médio, ele não é só do assentamento, né? Ele abrange mais 4 comunidades. A gente já chegou a abranger 5 comunidades: comunidade quilombola São*

> *Pedro, Bacuri, é ramal né, do Bacuri, é Bom Jesus, Ramal da Caridade, e Beira Rio (Manuelle Almeida – Professora e Liderança no Assentamento, 2024).*

> *Alguns, eles são, é... de ramais; vem alguns, não só de ramais, mas também, ribeirinhos, né? Aí, então, eles vêm, tanto de ramais, que a gente chamaria aqui de Terra firme, né, como ribeirinhos, tá? (Valdir Silva - Professor Escola BELA, 2024).*

> *[...] a escola pode ser caracterizada pela maior diversidade. Uma escola da cidade não se vê tanta diversidade. Aqui, se vê dezenas de comunidades: Piratuba, Itacuruçá, Pontilhão. Cada um traz sua cultura, cada um traz seu jeito, cada um traz seu estilo, cada um traz sua convivência. E, mesmo que, em meio a alguns conflitos, mas temos consideravelmente uma convivência harmoniosa (Anderson - Estudante, 2024).*

As falas nos ratificam que a escola do campo, na Amazônia, abriga a diversidade de estudantes advindos de múltiplas comunidades, como as rurais, ribeirinhas, quilombolas, dada à própria formação social do espaço amazônico. São estudantes que nos atestam a diversidade e as especificidades que há na Amazônia, pois, como reforça Hage (2005, p. 61):

> [...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a "heterogeneidade" que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

O padrão de poder-saber, contudo, inferioriza e invisibiliza essa heterogeneidade, quando impõe um modo de vida único, homogêneo (Quijano, 2005; Arroyo, 2015). Essa heterogeneidade, como expressa Hage (2005), se manifesta no trabalho, no cotidiano e nas relações sociais. E podem ser evidenciadas nas falas, a seguir:

> *Eu moro no ramal do Piratuba, é uma comunidade quilombola né. Minha rotina de vida é acordar bem cedo, é ir para a roça, trabalhar, roçar, capinar, arrancar, arrancar a mandioca, aí nós fazemos a farinha. Aí, nós temos que sair daqui para ir para Abaetetuba, vender os material, as farinha, as tapioca, que às vezes é feito, né? Mas eu também sempre trabalhei em casa de família, limpando, fazendo os trabalho da casa, porque deidizinho [pequeno], eu sempre trabalhei. Eu não gosto de ficar parado, aí, deidizinho, desde os 8 anos de idade, eu sempre teve nessa correria, desde os 8 anos na roça, fazendo os trabalhos lá da lavroura. Nós vive disso, né? Da farinha (Edvan Silva - Estudante, 2024).*

> *[...] a grande maioria dos jovens trabalham com as suas famílias, né, no campo; outros, fora da cidade, aqui próximo, nas empresas da BR; outros trabalham como diaristas para outro assentado. E, assim, vão criando essa cultura. Uma coisa que é muito peculiar, que eu acho muito bonito, aqui dentro, assim, da juventude, né, de grande parte delas, é a relação com a natureza. Eles são muito ligados, né, muito conectados à questão do rio, do igarapé, é... com essa dinâmica que tem, né, que pensam que o campo não tem nada, mas todo tempo tem movimentação entre as pessoas: eles conversam, eles criam. Agora, próximo, vai ter... vai ter um bingo, que é organizado pelos jovens para retomar a quadra de vôlei, lá da praça. Então, vira e mexe, né, tem essas questões de solidariedade, de autoconstrução, e é isso (Manuelle Almeida - Professora e Liderança no Assentamento, 2024).*

> *[...] trabalho na comunidade é dividido, mais, em pessoas que trabalham no campo, agrícolas, e tem trabalhadores da BBF, que trabalham na empresa, que é uma empresa de extração de dendê. [...] o que é mais legal, aqui, é que pessoas de fora, de cidade, digamos assim, estudam biologia, principalmente na matéria de convívio com muitos animais, espécies de plantas, e além do mais aprendizado, do que tem na Terra. Nossos avós ensinam pra nossos pais, que nos ensinam. Isso é uma cultura e uma sabedoria que escola nenhuma pode nos dar (Anderson - Estudante, 2024).*

> *[...] a gente mexe com agricultura, com plantio de banana, com plantio de mamão, de abóbora, pimentinha de cheiro, cheiro verde. Pessoal, onde moro, não tem muita condição, a gente se vira com o que tem. Hoje não tem tanto, roça; a gente trabalhava muito com roça, hoje, a gente já não tem mais. Eu acho que se tiver é uns quatro retiros manuais, o retiro que tem lá, praticamente é de maquinaria, e tá destruindo a nossa vila, né? Porque os igarapés já não presta mais pra gente tomar banho, só apenas um (Erlane - Estudante, 2024).*

> *Eu trabalho na parte de estética, de beleza. As pessoas vão, os agricultor mais antigo, a forma mais presente é no Muruci [fruta típica da região], né? Porque, como não sei se você sabe, muitos vendem, né? Mas eles estão trazendo o muruci, que gera emprego para os jovens da comunidade, que vão juntar o muruci. Antes, era mais agricultura, mas algumas pessoas não trabalham com agricultura mais, na comunidade, pela falta do apoio, vou dizer assim. Tem algumas pessoas que ainda fazem farinha, também, trabalham com a mandioca, né? (Cleviane - Estudante, 2024).*

Às colocações, acima, nos revelam formas diferentes de trabalho nos territórios

rurais, inclusive, ligadas às indústrias que chegam ao campo, nos territórios quilombolas, ribeirinhos, logo, ter clareza de que, nesses espaços, não há apenas o trabalho em torno da agricultura, mas a agricultura familiar, da roça, é marcadamente presente nas dinâmicas trabalhistas dos estudantes e suas famílias. A Estudante Erlane, em sua fala, além de demonstrar essas distinções, naturais da presença de relações de produção assentadas no pequeno agricultor, e também nas dinâmicas do agronegócio e do capital, que se articulam em torno do lucro, denuncia o dano que as práticas da roça com maquinaria, tem causado ao meio local, em particular aos seus rios. Sua fala nos aponta uma sociabilidade ligada e preocupada com as outras formas de vida, o que corrobora com as palavras da Professora Emanuelle, quando diz que os jovens da Escola Roberto Remigi possuem uma vida muito ligada com a natureza, e apresentam entre si, uma cultura de solidariedade. Cleviane já observa que, na sua comunidade, a falta de apoio à agricultura faz com que os agricultores se distanciem dessa atividade. Para o estudante Anderson, esse saber da biologia "que as pessoas de fora", aprendem sobre plantas, terra, animais, eles experienciam em casa e no cotidiano com seus pais, que os ensinam o que aprenderam com seus avôs, demonstrando, assim, a presença dos saberes ancestrais. Edivan, nos traz, em sua narrativa, ainda, a reprodução dos meios de existência ligados ao trabalho com a farinha, quando diz: "*nois vive disso, da farinha, né? da farinha".*

Esse trato da mandioca, meio de subsistência, presente na fala do estudante Edvan, é um processo que transcende a produção alimentícia e se entrelaça com outros fios comunitários, pois, sua prática, exige colaboração mútua e evidencia as atividades coletivas, no ralar e no assar da mandioca, nos retiros de farinha. Assim, ele gera, não somente os produtos derivados, mas transmite e fortalece conhecimentos tradicionais de uma herança cultural que se perpetua na comunidade: "mais que o negócio, é a cultura enquanto comunidade que se reproduz" (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, 2021, p. 213).

Diante disso, questionamos: é válido definir sentidos curriculares que legitimam o trabalho reduzido à empregabilidade, à visão mercantilizada? Compreendemos que, no campo, formas outras de trabalhos se apresentam assentadas em racionalidades pautadas nos valores e cotidianos de vida locais. As narrativas nos evidenciam que as comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas, de onde vêm os estudantes que compõem as vozes de escrita deste texto, trazem consigo a pedagogia do viver (Arroyo, 2014), o "saber de experiência feito" (Freire, 2022), isto é, saberes presentes

nas variadas dimensões das práticas sociais, das suas relações com a terra, o trabalho, a comunidade, sociabilidades orientadas por valores coletivos, relação íntima com a natureza.

Portanto, diante da pedagogia das competências, que sublinha práticas individualistas, a meritocracia, os valores de lucro e da exploração, reivindica-se, a partir das realidades dos estudantes, do seu corte de classe e dos marcadores que lhes fazem particulares, como o étnico-racial (mas não somente), pensar a vida articuladas com o sentido de comunidade, de coletividade, de respeito à natureza, de práticas de convivência com a agricultura. Em consonância com Gonçalves (2022, p. 143), os saberes-fazeres dos trabalhadores/as rurais na Amazônia emergem, “mesmo na adversidade, uma riquíssima experiência que começa a desenhar um outro modelo de desenvolvimento regional”. Nessa compreensão, emerge a importância de partir do saber-fazer desses estudantes, não para se fechar a eles, mas para valorizá-los e tomá-los como ponto de partida de práticas educativas emancipatórias (Freire, 2022).

O movimento de escuta dessas narrativas conduz para o entendimento de que, as diversidades e especificidades dos estudantes, nas Amazônias rurais, demandam um olhar em torno de “Projetos de Vidas”, valorizando as identidades, lutas, saberes e formas de trabalho existentes em seus territórios, portanto, que não seja deslocada de suas territorialidades e dos condicionantes que marcam a vida dos sujeitos/as do campo, em particular, das necessárias tensões com o projeto capitalista de “desenvolvimento” rural que produz parte da exclusão e desigualdade presente no Pará e na Amazônia (Corrêa, Hage, 2011). Uma vez desconsideradas essas particularidades, o “Projeto de Vida” pode atuar na reprodução do ideário de vida do capital que, de maneira padronizada, leva a uma homogeneização das experiências e aspirações dos alunos, negando as peculiaridades, diversidades e complexidades existentes nas diferentes realidades.

5.2.2 As interpretações sobre o Projeto de Vida no chão da Escola

As leituras sobre o desenvolvimento do Projeto de Vida, no chão da escola, são feitas de formas diferentes, pelos atores do processo educativo. Nessas leituras, se confluem e se divergem visões de mundo, de educação e de campo. Quando perguntamos aos estudantes o que seria o Projeto de Vida, do Novo Ensino Médio, eles compartilharam os seguintes entendimentos sobre o tema:

> *Pra mim, o projeto de vida **ajuda mentalmente a gente com os problemas diários,** de rotina, que a gente enfrenta no dia a dia, seja ele sentimental, ou ele habitual. Pra mim, o projeto de vida é **uma chance…** ele é uma chance que, às vezes, eu tenho… um momento… como a gente não tem tanta coisa, como psicóloga, a gente pode desabafar, tanto emocionalmente, como também contando as dificuldades do dia a dia. Porque, muitas das vezes, a gente vem para a escola e isso é revigorante. A gente vive coisas que não pode viver em casa, não coisas ruins, mas coisas boas. A gente vem, estuda, tem os colegas que estudam, e vai esquecendo aquilo. E a gente chega aqui, e a gente vê, assim: "nossa, cara, eu posso ser melhor!" Passei por uma situação ruim, mas se eu estudar, lá na frente eu vou ter condições de ajudar uma pessoa que, hoje, passou por isso; que hoje, eu posso estar em uma situação ruim, mas que eu venha buscar conhecimento, oportunidade, não só pra mim, mas pro meu próximo também (Erlane Araújo - Estudante, 2024).*

> *O Projeto de vida **é uma maneira que nós nos enxergamos o amanhã, hoje**; que nós podemos **planejar a nossa vida de amanhã**; o espaço no mundo, do amanhã, hoje, tentando antecipar, no máximo, até mesmo, os empecilhos, para que tenha uma mentalidade, das dificuldades, das lutas, mas que também, no meio da dificuldade e de tantas lutas, o prêmio maior está no final (Anderson Cunha - Estudante, 2024).*

O educando aponta para as dificuldades que interferem nas formas de ser e estar no mundo. Ele vê, no Projeto de Vida, uma possibilidade de planejar seu futuro, considerando essas lutas. Erlane, ao se pronunciar, abordou a questão socioemocional, salientando ser uma disciplina que lhe ajuda em seus problemas diários, vendo a escola como um local de apoio e de acolhimento, que lhe proporciona bons momentos. Nas falas dos três estudantes, se verifica o papel do Projeto de Vida, em seus aspectos socioemocionais e, como auxílio em seus conflitos e problemas sociais.

A narrativa de outro estudante, como veremos a seguir, coaduna com a interpretação do Projeto de Vida, como elemento do currículo que atua naquele corrente questionamento: "O que quero ser?". Os sentidos acerca desse "querer ser" se conectam com os propósitos do estudo, que se interligam com a comunidade e também com o mundo, fora dela. Como expressa o estudante:

> *O projeto de vida da professora [...], e do professor [...] também, ele fala sobre esse projeto de vida que, às vezes, pra gente sobreviver, a gente temos que trazer de nossas comunidades. Ele sempre ensina, pergunta pra nós, o que nós queria ser, logo no começo das aulas. Aí, nós falava pro professor: "eu não sei,*

> *pra que eu tô estudando". Ele falava: "não, mas vai chegar um tempo que eu vou perguntar e vocês vão saber me responder, porque vocês vão ver o que vocês vão querer, realmente, para a vida de vocês, porque vocês não vão, totalmente, viver, ficar todo o tempo na comunidade. Vocês vão ter que sair, vão ter que frequentar lugares novos, fazer novos cursos para vocês aprenderem mais" (Edvan Santos - Estudante, 2024).*

Já, quando buscamos saber o que é abordado nas aulas do Projeto de Vida, estudantes apontam para as temáticas de educação financeira, meio ambiente, sustentabilidade, nos remetendo à conteúdos diversos, e que coadunam com as questões voltadas às áreas da vida pessoal dos alunos. em discussões sobre medos e objetivos. Segundo eles:

> *São trabalhados, muitas das vezes, ano passado, educação financeira, e também pra nós conhecermos a nossa personalidade, trabalhado matemática, trabalhado a área da nossa vida, trabalhado diversos assuntos. Mas, os principais, educação financeira, e um tanto quanto de, entre aspas, psicologia. É trabalhado, tanto de maneira escrita, no quadro e fazendo anotações, mas em sua maior parte, é fazendo os alunos trazer à tona seus medos, suas timidez, e aonde eles querem chegar, e como superar os empecilhos que lhes põem no caminho (Anderson Cunha - estudante, 2024).*

> *Tipo, na aula de projeto de vida, fala muito sobre meio ambiente, essas coisas, essas coisas sustentáveis, né, pra gente. É uma aula mais prática, uma aula, assim, que eles dão muito conselhos pra gente, e é muito bom pra quem quer ouvir (Erlane Araújo - estudante, 2024).*

Nesse movimento de busca por uma compreensão acerca dos sentidos interpretativos dados ao Projeto de Vida por aqueles/as que estão no meio educacional do campo na Amazônia, destacamos as falas dos/as docentes. Quando perguntamos sobre "qual a definição de Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio", eles apontaram que:

> *O **projeto de vida veio de um livro**, dos dois livros que vieram para cada área, mas é aquela coisa: nem tudo que veio, ele conduz para a nossa realidade, o dia a dia da realidade, como sempre. Aí, **tenta-se fazer algumas adaptações**, né, com esse projeto de vida, mas às vezes a gente não consegue atingir (Olivaldo Barata - Coordenador Pedagógico da Escola Roberto Remigi, 2024)*

> *Esse projeto de vida **é trabalhar para esse aluno desenvolver um projeto**, seja um sonho para ele colocar em prática, um*

> *sonho no sentido da carreira profissional, ou para ele colocar algum objetivo na vida dele, desenvolver esses objetivos, seja uma carreira acadêmica, seja uma carreira no sentido profissional ou social. E também para ele desenvolver* ***a questão da autoestima, a questão do autoconhecimento.*** *A gente sabe que nem todos têm aquela oportunidade de fazer uma terapia, de poder rever as suas necessidades como pessoa. Então, tem muitos alunos ali que eles têm uma baixa autoestima, que eles têm problemas de raiva, então, o projeto, ele auxilia muito nisso (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024)*
>
> *O que eu entendi, pelas formações que ficou, né... porque foi a única disciplina que realmente ficou: é* ***tentar colocar o aluno num caminho****, tá. [...] No ensino médio, a ideia dele [do projeto de vida] é* ***a abrangência pessoal, fazer com que eles consigam de alguma maneira, ou entrar no mercado de trabalho ou continuar nesse estudo, para poder entrar no mercado de trabalho futuramente*** *(João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).*
>
> *[O projeto de vida]* ***É orientar****, né? Porque ele não vai determinar, é orientar o aluno. Eu penso que seja, primeiro, refletir sobre quem eu sou, quem o aluno é, qual a identidade. Para mim, a parte do projeto de vida, para muitos professores, que a gente tem esse entendimento de que ela* ***é fundamental****, né, é... como é que eu agrego isso na minha vida. Porque quando a gente pergunta para ele: "o que você quer?" Eles não falam de... a maioria não vai falar sobre profissão, sobre carreira. Eles falam sobre bens materiais: "eu quero ter uma casa, um carro, eu quero ter uma moto". O foco deles é o bem material. Aí, a gente vai refletir, mas como é que você vai ter isso, né? Na verdade, eles querem colher o fruto antes de plantar, então,* ***o projeto de vida, ele vem para ajudar o aluno a projetar a vida dele*** *(Ilma Ribeiro, Professora na Escola BELA, 2024).*

Constata-se, pelas falas dos/as docentes, que o objetivo do projeto de vida na escola, é guiar os alunos, promovendo uma reflexão sobre a identidade e auxiliando-os a traçar um caminho que os leve à realização pessoal e profissional. É possível verificar, ainda, a dimensão pessoal e a orientação para o mercado de trabalho, mobilizando o desenvolvimento do Projeto de Vida, o que corrobora com o que fora evidenciado na análise documental. Nas três últimas falas dos docentes, é exposto um ponto comum, em suas compreensões sobre o Projeto de Vida, sendo atribuído um sentido positivo e relevante, desse componente, para o *"projetar a vida".*

Essas percepções sinalizam que o desenvolvimento do Projeto de Vida no chão dessas escolas, envolve temas voltados para a identidade, orientação, autoestima, e

autoconhecimento, o que vai ao encontro das falas dos educandos, no que tange ao “apoio” oferecido pela disciplina. Há de se destacar, também, a ideia de que, um projeto que veio de fora, deve atentar-nos para o sentimento de não pertencimento e de não participação, na construção desse elemento curricular, na fala do Professor Olivaldo. Além da sua compreensão em torno de sua inadequação à realidade do campo, requerendo adaptações, nem sempre possíveis.

Nessa discussão, Arroyo (2022), ao pensar a prática educativa da escola do campo, que tem como horizonte o projeto de transformação e emancipação, defende que, apenas adaptar um material, não é suficiente. É preciso mais do que isso. Implica mobilizar e incorporar as raízes culturais e os valores do campo, no projeto de educação. Vemos, então, o desafio de se trabalhar o Projeto de Vida no campo, a partir de materiais e livros didáticos que não são pensados especificamente para a escola do campo. Esse desafio se configura, principalmente, porque, a literatura da educação do campo, nos mostra que a cultura hegemônica romantiza e inferioriza os valores, as crenças, os saberes e os modos de vida do campo. Apenas adaptar, ou, tão somente, se guiar por currículos pensados fora das matrizes culturais do campo, em particular na Amazônia – com todos os seus aspectos singulares e complexos, que envolvem, também, as tensas relações, já que este não é isolado ou a-histórico de uma totalidade e historicidade brasileira –, não assegura o movimento político pedagógico numa perspectiva de transformação e, logo, pode ser instrumento de manutenção do ideário social hegemônico (Arroyo, 2022; Wanderley, 2009).

No fortalecimento dessa compreensão, um interlocutor destaca:

> *O Projeto de vida, o que a gente observa, né, principalmente nas demandas das secretarias, é um projeto de vida, né, que ele vem com uma realidade que não é a realidade amazônida, não é uma realidade, né, dos povos tradicionais, né? E, praticamente, esse projeto de vida não dá para ser adequado a essas comunidades tradicionais. Precisa-se fazer um aperfeiçoamento, precisa se ouvir as comunidades tradicionais, os povos indígenas, quilombolas, os ribeirinhos, né, para que esse projeto de vida, ele seja, mesmo, né... vamos dizer que, assim, benéfico a nível de educação nessas comunidades. Nós precisamos respeitar as comunidades. Nas comunidades tradicionais ribeirinhas, um papel importante, e isso é o ponto chave, não é você levar o seu conhecimento acadêmico, mas envolver, né, nesse conhecimento acadêmico, a realidade dessas comunidades, numa relação, né? O ponto principal também, a questão da colheita. Tem tanta coisa, né, que nos projetos de vida, que você pode trabalhar, mas que você, né, envolva a realidade daquela*

> *comunidade. Isso dá para fazer, mas a Secretaria Estadual, as Secretarias Municipais, elas precisam ouvir as comunidades, né, para poder, né, fazer com que isso venha a acontecer de fato. Não dá para você ter uma educação, né, ligada somente à realidade sulista, e deixar a Amazônia, né, de lado (Vinícius Nascimento - Representante do SINTEPP, 2024).*

A narrativa do docente, acima, expressa a compreensão de que o Projeto de Vida, da forma como está posto, ignora as particularidades culturais e sociais das comunidades amazônidas, sendo inadequado para as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. A partir de sua fala, refletimos a necessidade de ouvir essas comunidades, o que significa conceber suas realidades, suas histórias, suas identidades culturais, como ponto de partida, e não como ponto de chegada de um projeto pronto, o que remete aos princípios que Paulo Freire (1996) já chamava a atenção, para o florescimento do ambiente educativo democrático, inclusivo.

O professor sinaliza que é possível trabalhar o projeto de vida de forma a contribuir com a educação dessas comunidades, mas isso implica ouvi-las, superando o modelo unidimensional e autoritário. Esse é um desafio circunscrito na atualidade do Ensino Médio, nas escolas no campo, nos territórios das águas e das florestas: como trabalhar e desenvolver o Projeto de vida a partir de nosso lugar, para demarcar e tensionar o projeto mercantilizado de vida e educação? Que valores e matrizes, o mundo rural e seus povos, sobretudo na Amazônia, nos apontam para repensarmos os ideais de vida, de formação, de trabalho e de sociedade? Como pontuou o interlocutor, é preciso pensar a Educação na Amazônia "*com um olhar a partir daqui",* não limitado apenas às realidades do Sul, sob risco de inviabilizá-la, nesse debate. Nessa Amazônia, onde se abrigam várias Amazônias (Porto-Gonçalves, 2022), são circunscritas especificidades outras, em particular nas suas ruralidades, além daquelas já presentes na totalidade do meio rural brasileiro. Isso demanda ultrapassar o "olhar por fora", e buscar "reflexões do lugar da Amazônia e com os seus sujeitos e populações, pensando onde os pés pisam" (Corrêa, Hage, 2011, p. 102-103).

Já, o representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, expressou o seguinte entendimento, sobre o componente:

> *É, no caso do projeto de vida... pra você ter uma ideia, a atividade que eu fui participar, lá, em [...] era algo de um professor, lá, que trabalha com Projeto de vida. Mas era algo, assim, era quase que uma feira de profissões. Era para falar dos cursos da universidade, esses negócios assim, sem muita relação direta com o contexto em que a escola estava*

> *assentada. Então, eu confesso que eu não sei se, ainda não se compreendeu, de fato, o que é o ensino médio, ou se é, porque é assim mesmo, né? Ou seja, é assim mesmo? Como a gente viu de maneira cômica, né? Seria cômica se não fosse trágica, aquelas situações no ano passado, e em anos anteriores, em que você tinha no itinerário formativo, atividades curriculares, até, para fazer ensinar a fazer bolo, fazer bolo de caneca no ensino médio, né, como algo relacionado ao projeto de vida. Talvez, em muitos casos, né, essa pouca profundidade das ações, é porque, é meio isso mesmo, ou, pelo menos, os professores pensam que é (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

A fala desse representante reforça a compreensão, do Projeto de Vida, muito voltado a questões de ordens profissionais. Seus apontamentos nos levam, ainda, ao debate da intersecção entre educação e trabalho (Ciavatta, Ramos, 2011), que é uma problemática crucial no cenário da política educacional brasileira, e se insere numa discussão maior, relacionada às multiplicidades de significados, que expressam a complexidade dessa etapa educacional e das identidades dos sujeitos que a acessam, sobretudo no meio rural. No entanto, os itinerários formativos do NEM, que buscam trazer o "aprofundamento" de disciplinas voltadas para o trabalho, têm se sustentando sem base científica, e desconectado das realidades dos estudantes (Silva, 2023). Na análise empreendida pela pesquisadora Mônica Silva (2023), os diferentes sentidos vinculados ao ensino médio perpassam por aspectos, como a interação dos estudantes com sua realidade social, as expectativas nacionais de inclusão social e a luta contra desigualdades, assim como, as contradições das exigências do mercado de trabalho, que busca na escola, um novo perfil subjetivo em um contexto capitalista excludente.

Quando, na sequência, questionamos sobre a avaliação dos docentes acerca desse componente, tendo em vista, principalmente, os ideais de sociedade e ser humano que apresentam, eles destacaram que:

> *Então, esse projeto de vida, o ideal dele, eu acredito que eles estão colocando isso: o caminho para o aluno desenvolver e encontrar o seu caminho, se encontrar. Mas, eu acredito que o problema é que começa a trabalhar muito tarde, na nossa sociedade, porque, por exemplo, assim, agora foi colocado no fundamental, mas o ensino médio foi colocado só agora, mas muita das vezes, esses alunos já vêm sem sonho desde o fundamental (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).*

> *Busca uma formação voltada, mais para o campo do trabalho,*

> *mesmo. Para fazer esse aluno ter uma questão profissional. Ela é uma disciplina muito interessante. Se ela fosse voltada, mais para o autoconhecimento e a autoestima, e não voltar para o campo do trabalho. Porque, faz uma formação muito... como é que eu posso dizer, muito voltada para o capitalismo, onde eles só são trabalhadores, e nada mais que isso (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).*

A fala do professor Thomaz aponta para o Projeto de vida, como elemento curricular orientador do percurso pessoal/profissional dos estudantes, ajudando-os a "encontrar um caminho", enfatizando que deveria ser inserido nas outras etapas de ensino, pois, em sua visão, "o/a aluno/a "já vem sonho desde o fundamental".[84] A fala da Professora Flor reforça o que se aponta na análise documental dos documentos orientadores do PV, acerca de uma formação fortemente influenciada e voltada para o capital.

Outros professores mobilizaram, ainda, os desafios de se trabalhar com o Projeto de vida, dadas as singularidades dos estudantes do campo:

> *A gente foi empurrando, quando trabalhou projeto de vida, foi bem difícil, porque era a constituição de identidades, né? Trabalhar essa questão da identidade. E aí, o que eu percebi é que isso foi muito forte para os alunos. Precisava de um suporte psicológico e social. Quando eu peguei, eu já fui trabalhar na identidade e fui trabalhando em várias etapas dessa identidade: família, escola... Muitos alunos vieram, com coisas assim, é, digamos que, muito pesadas. Vou falar assim, dessa forma, como eu lembro, com ideia suicida, dizendo que a vontade da pessoa só é de se matar, que não tem nada na vida. [...] então, essa situação do projeto de vida, quando a gente vai puxando, ela é complicada. Hoje, a gente precisa de atendimento e não se tem condições, e no campo isso piorou: não dá uma questão de estrutura física, imagine suporte (Daniele Figueiredo - Representante do SOME - 2024).*

> *Tem turmas que funcionam melhores que outras, e uma série de questões multifatorial. Falta o material, falta os recursos didáticos, visuais, porque é muito bom trabalhar com eles na questão de vídeos, trabalhar com a internet para eles assistirem vídeos motivacionais, verem uma música, para fazer uma questão de uma acolhida, daquela aula. Mas, sem a internet, sem esses recursos, é um pouquinho mais, como eu diria, enfadonha, e a aula fica, muito, só expositiva: você falando, falando, não tem nada para agregar, dinâmico. Então, é um trabalho extremamente cansativo, e que você quase não tem*

[84] Atualmente, o Projeto de Vida já é ofertado nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública do Estado do Pará.

> *frutos, porque, de uma turma de 30, devido o excesso de alunos, você só vê resultado em 5, porque não tem aquele tempo pra ter aquela atenção com aquele aluno, para poder colocar em prática a ideia dele, criar um projeto de vida (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).*
>
> *O projeto de vida é o projeto de vida para o aluno da cidade, né? Não é o projeto de vida para o nosso estudante do campo. Esse é um desafio. Como é que eu vou trabalhar nessa perspectiva, né? Porque aquilo que é imposto pra gente, e aí, a SEDUC tem um grande papel de vilã, nesse sentido, porque todas as formações, quando elas vão ocorrer para a rede estadual, para os professores, é sempre nesse viés urbano, da cidade. E a gente que trabalha no campo, no Sistema Modular de Ensino, acaba ficando de escanteio. É um desafio muito grande, porque essa política deveria ter sido, já dialogada, né, a proposta para esses dois caminhos. Como é que eu vou trabalhar o projeto de vida no campo, com as suas peculiaridades? E como é que eu vou trabalhar um projeto de vida na cidade? Mas, infelizmente, isso não ocorre. Então, o que é apresentado pela SEDUC, né, a partir das formações em todo início de ano letivo, é voltado para a cidade, e é um grande tema que a gente sempre bate na mesma tecla, né? As formações, elas não podem ter essa visão generalista, como se campo e cidade fosse a mesma coisa, que não é. Então, na realidade, a gente sempre fica é com um trabalho tremendo, que você vai ter que propor uma política que deveria ter sido da secretaria, a partir do diálogo. Como não houve esse diálogo, então fica tudo assim, jogado, né... então, é muito difícil para a gente, como professores, seja de exatas, seja de humanas, trabalhar esse projeto de vida numa perspectiva voltada para o campo (Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).*

As narrativas demonstram a dificuldade em trabalhar o Projeto de Vida aliado à identidade dos estudantes do campo, bem como a ausência de apoio formativo e físico, para o seu desenvolvimento. Se visualiza, também, o histórico problema de ausência de formação específica, para a realidade do campo, tendo em vista que o Projeto de Vida a ser trabalho nas escolas do meio rural, é pensado sob os mesmos princípios da escola urbana. Como reflete o docente Auristeles (2024), há formações generalistas, “como se campo e cidade fossem a mesma coisa”, e não são, além de que, “o conteúdo da vida ao qual o conteúdo escolar está ligado” é diferente no campo (Freitas, 2010, p. 3). Não se trata de estabelecer uma dicotomia entre rural e urbano, mas sim, de reconhecer a necessidade de políticas específicas que favoreçam a identidade cultural dos que vivem no campo, assegurando-lhes uma formação, em respeito às suas matrizes culturais (Arroyo; Caldart e Molina, 2011).

O professor e representante do Fórum Paraense de Educação do Campo associa esses desafios à forma como o Projeto de Vida é concebido: em disciplina. O que deixa à cargo, somente de um docente, a responsabilidade de garantir os objetivos do componente. Em sua fala, demonstra, ainda, que desenvolver o componente de forma transversal[85] seria uma possibilidade de envolver todos/as em suas finalidades e garantir a efetivação. Em suas palavras:

> *Olha, eu tenho, eu tenho uma certa desconfiança de tudo que vira disciplina. Então, assim, quando a gente transforma em disciplina, quando a gente institucionaliza, assim, a tendência é a gente estudar para fazer prova. Então, é um cuidado, assim, que a gente precisa ter, quando a gente diz que o Projeto de Vida agora é uma disciplina, é obrigatório. Então, algo que poderia ser um debate transversal, poderia ser espinha dorsal do currículo, chega a se transformar em mais uma disciplina, só. [...] O projeto de vida como componente curricular, ele acaba restringindo um pouco essa discussão, no conjunto da escola. Isso aí, a tarefa ficou pra um professor, pra uma professora, de organizar ações. Se nós tivéssemos pensado, se ele fosse algo como um elemento transversal, todo mundo ia ter que se envolver nisso, de alguma forma. Talvez, a carga não ficasse tão difícil que um, pra outra pessoa só, né? (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

Essa liderança, aponta, ainda, a compreensão positiva da forma como o Documento Curricular do Estado do Pará concebe o Projeto de Vida: como elemento central do currículo. Em sua análise, a problemática não recai no modo como ele é concebido no DCE-PA, e sim, no entrelaçar com uma outra problemática que não se fecha no entorno do Ensino Médio: escolas que estão no campo, mas não são do campo, no sentido especificado por Caldart (2022). Conforme explica:

> *A ideia é dar possibilidade do menino e da menina pensar no futuro, desenvolver ações para concluir esse futuro. Não tenho discordância disso. Então, se a gente pensa, por exemplo, no campo, a questão é: como é que a gente transforma isso? Como é que a gente faz isso, sem desconsiderar a identidade do território? Se a gente fizesse o que tá escrito no documento, vai todo em consideração a identidade do território, complexidade do território e a possibilidade do menino e a menina, é... construir um projeto de vida que tem o território sendo problematizado. O que, talvez, me assuste é as escolas serem alienígenas nessas*

[85] Como apresentado no 1º tópico desta seção, as Diretrizes para o Ensino Médio, atualizadas em 2024, já preveem que o Projeto de Vida seja desenvolvido de forma transversal. Resta, pois, observar se teremos alguma mudança em suas formas de organização, já que não há obrigatoriedade da transversalidade (Brasil, 2024).

> *comunidades, ou, nem estarem lá: as que estão, estão lá, mas não são de lá, e, na maioria dos casos, elas nem estão nos territórios, e aí dificulta muito, a gente fazer um projeto de vida contextualizado, né, que poderia animar bem o currículo. Se nós temos um projeto de vida contextualizado, o currículo ganha vida, né?! Se ele for desenvolvido como o documento da SEDUC sugere, como um elemento central, que deve interligar os componentes e tal, fazer eles dialogarem. Então, eu te confesso que, o que me assusta são as ações pedagógicas ou a inexistência delas, no sentido de materializados. Fisicamente, essas escolas estão no território rural, ou seja, ela está fora dos limites urbanos, digamos assim. É, mas, pedagogicamente, ela é uma escola como qualquer outra, seja ela estar lá, mas ela não é de lá. Então, ela não é a escola do campo, nem há esse debate, embora 90% dos estudantes atendidos são ribeirinhos, são filhos de camponeses e extrativistas, mas a escola não tem identidade nenhuma, ainda, que a identifica como uma escola do campo (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

Nesse contexto, os aspectos levantados pela liderança, infere que a execução das diretrizes sugeridas no documento da SEDUC poderia integrar a complexidade do território e permitir ao aluno a construção de um projeto de vida contextualizado. Entretanto, em sua visão, grande parte das escolas na zona rural apresentam uma alienação em relação à comunidade, caracterizando-se como instituições periféricas, sem vínculo identitário com o território. Apesar de estarem fisicamente inseridas no campo, muitas não promovem o debate adequado sobre a educação voltada para a realidade do campo e carecem de ações pedagógicas efetivas que conectem o currículo à vivência dos alunos. Essa particularidade implica no desafio de desenvolver o Projeto de vida de forma contextualizada com esses territórios.

No curso da pesquisa, buscamos compreender a escolha do material e a formação que orientam o desenvolvimento do Projeto de Vida. Segundo a interlocutora:

> *Tem, só que deveria ser um livro que deveria ter para o aluno, só que não vem o material adequado para todos eles. Então, geralmente, fica só o livro do professor. E tem escola que, nem isso. Alguns deles [dos livros] são feitos por economistas, que lá, na análise, a gente consegue perceber que é muito voltado para a economia, para o mundo do trabalho, e alguns são feitos por psicólogos. E eu acho muito melhor, esses, feitos por psicólogos e professores, do que o feito por economistas (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).*
>
> *A formação que a gente tá fazendo é na própria escola, com o*

> *material que a Secretaria de Educação manda, né? Mas, assim, não tem uma pasta que tem uma especialização, alguma coisa. Até agora, eu não vi… Já vi falar, assim… aparece propaganda do facebook e tudo, mas a gente vai vendo e aí, lendo, que não tem… não tem relação direta com a gente (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).*

Concernente ao processo de tomada de decisão para trabalhar com o componente, os discursos dos entrevistados revelam que não se segue critérios específicos, e que geralmente se destina ao professor que perdeu carga horária com as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio, em particular os/as de ciências humanas e sociais. Conforme explicam:

> *Na realidade, aqui na escola, a gente, foi por causa de quem estava perdendo carga horária. Porque a história era quinze horas, foi reduzido pra cinco horas. Então, acabou que eu trabalhei durante um período, projeto de vida; aí, no noutro ano, já mudou de novo a carga horária; aí, eu fui pro PIE. Então, não tem uma formação, essas disciplinas novas acabam ficando para quem tá perdendo carga horária, então, por isso que muitos professores trabalharam na mesma disciplina, num curto espaço de tempo. E aí, eu acredito que isso é bem ruim. Primeiro, porque o trabalho não fica contínuo, então, o aluno que tem projeto de vida comigo, já teve com outros dois, três professores; então não tem trabalho contínuo, uma linha contínua, porque é uma disciplina que necessita de longo prazo; na nossa própria disciplina, tem um impacto negativo, porque a gente prepara uma coisa, e às vezes, não desenvolve, ou corta aquela carga horária e acaba atrapalhando. Eu acredito que é ruim, o correto mesmo era ter uma formação específica, de professor específico para cada (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).*

> *No nosso caso, é o próprio diretor que, ele vê o professor que tem experiência. E também tem a questão da formação, que tenho sociologia, e observaram mais perfil para essa área, já que está relacionada com os valores e questão moral, né? (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).*

Ao dar sequência a análise centrando-nos nos nas intencionalidade da materialização do componente, percebemos apontamentos voltados para dois sentidos interpretativos:

i) de utilização do PV relacionando e valorizando o campo e;

ii) de compreensão apontando para a possibilidade de contribuição com um processo, já existente, de desvalorização e esvaziamento do mundo rural.

5.2.3 “O Projeto de Vida como “*mola propulsora de um esvaziamento do Campo*”

As falas de alguns/algumas entrevistados/as revisitou o entendimento do problema da hegemonia do modelo de vida urbano, presente na sociedade brasileira (Fernandes; Cerioli e Caldart, 2022), e que o projeto formativo do Projeto de Vida, no NEM, pode contribuir – e tem contribuído – para a manutenção dessa lógica. Em algumas narrativas, se percebeu a preocupação em torno dessa hierarquia entre campo e cidade, em que esta última é vista como o local do desenvolvimento, em detrimento o campo, percebido como o local do atraso, visão estigmatizada ao longo da história da Brasil, desde a colonização, do mundo rural e de seus habitantes (Arroyo; Caldart e Molina, 2022).

Essa concepção da escola do campo é um dos desafios a serem superados, e nos foi apresentada por um dos docentes entrevistados, da seguinte forma:

> *O grande desafio é fazer com que o aluno não veja o campo como situação de atraso, porque, por exemplo, muitas das vezes, a gente vai comparar o campo com a cidade e, muitas vezes, eles colocam a cidade como um ideal, mesmo dentro da educação do campo. Por exemplo, se vai falar do aluno que vai aprender as técnicas do campo, muitas dessas universidades estão na grande cidade. Então, o aluno ele sai do campo pra ir pra cidade estudar dentro de um laboratório urbano, então acaba, muitas vezes, que o aluno não consegue manter aquele pensamento: “não, agora sim, o campo vai progredir”. Por isso, muitos acabam se desvinculando [...], o que falta mesmo é a educação vir para o campo, igual para um curso de educação do campo mesmo, o curso de educação do campo, é um curso que é ministrado na cidade né? Aonde que deveria ser feito? Nas escolas do campo, ter um espaço dentro da escola do campo (João Thomaz - Professora na Escola BELA, 2024).*

O professor aponta que, além de superar a visão hierárquica entre campo e cidade, é preciso oferecer educação, seja ela básica ou superior, no/do campo. Esse desafio, na realidade comunitária e escolar da Escola Benedita Lima, na Vila Murutinga, em Abaetetuba, se soma a de outros estudantes, como pode ser notado na fala da professora Daniele, do Sistema Modular de Ensino, que relata a realidade dos estudantes das comunidades rurais do município de Capitão Poço:

> *Nosso aluno é um aluno que, ele quer trabalhar, ele quer terminar o ensino médio e trabalhar. Tem muitos alunos da região de Capitão Poço que, eles vão embora e vão para outra*

> *cidade, vão para Goiás, São Paulo, Mato Grosso, porque a necessidade deles, a necessidade material, ela é muito forte, né? Diferente do aluno da cidade, né, que a universidade é bem ali. Para esse aluno do campo, ele tem que sair da sua casa, da sua localidade e ir para outra cidade. Imagina, aqui, a comunidade do Jacamim, é muito longe. Aí, sair de lá de Jacamim, para ir todo dia para universidade, é muito complicado, ou então, ele tem que ir todo dia para a cidade, morar ali, e tem que se sustentar e ir para a universidade. É uma outra realidade, né? E não há esse incentivo. E muitos trabalham na roça mesmo, né? (Daniele Figueiredo - Representante do SOME, 2024).*

Essa "migração", do campo para a cidade, especialmente da juventude, envolve, no território brasileiro, diversas questões, dentre elas, o pouco acesso a bens, serviços e ofertas de trabalho (Wanderley, 2009; Castro, 2009). A mesma concepção é expressa pela estudante Cleviane, quando observa as dificuldades de renda no campo como, fatores que incentivam tal saída:

> *[...] tem muito, a dificuldade de um trabalho que te traga renda pra te sustentar, a tua família... é as dificuldades dos pais, né? Como que um pai vai, vai, como é que diz? Porque, eu digo assim, os pais, porque um pai de família tem uma roça lá, aí ele tem que sair, ele tem que sair lá da, da nossa comunidade, para vender na cidade, entendeu? Quê, que ele passa com ensinamento pro filho? Que lá não está gerando benefícios? Então, o filho automaticamente pensa: "então eu vou sair daqui". Então, eu acho que é por isso que muitos pensam mais assim, né? Falta projetos que traga benefícios pra própria comunidade, pros agricultores né, como te falei (Cleviane - Estudante, 2024).*

O posicionamento se fortalece, também, nas palavras da estudante Erlane:

> *Na minha opinião, faltava um olhar amigo para trazer estrutura para a comunidade agrícola, para a comunidade ter oportunidade de estudar, de conhecimento, porque se os interiores tiverem oportunidades, eles mostram do que eles são capazes [...] os agricultores daqui têm uma grande dificuldade... Na minha opinião, tinham que ter uma estrutura melhor, né, uma infraestrutura, porque muitos agricultores têm dificuldade (Erlane - Estudante, 2024).*

Em face disso, ressalta-se o mundo rural amazônico duplamente marcado: pela diversidade; e, pela precarização de políticas públicas, de garantia de direitos e de um projeto de "modernização" do campo que exclui o pequeno agricultor familiar. Muitos moradores, na dificuldade de seus cotidianos, acabam optando pela vida na cidade, como meio facilitador das demandas básicas à existência. Além disso, como pontuou

a docente, alguns estudantes optam pela saída do campo, em consequência de suas necessidades materiais. Por isso, a importância da materialização de políticas públicas no campo, para o campo. Essa saída também é assinalada pelo imperativo destorcido, de “ser alguém na vida”, e desse “alguém” ser validado por valores e sociabilidades urbanas e eurocêntricas. Conforme a observação da professora:

> *A gente tem um problema muito sério de fome, a crise climática, a falta de identidade desse sujeito. Ninguém quer ser preto, ninguém quer ser da roça. Imagine um menino, uma menina de 16 anos, 15 anos, que aprende até os seus 15 anos, que ele tem que estudar para sair daqui, para ser alguma coisa (Joana Machado - CECAF/SEDUC, 2024).*

Esse posicionamento e realidade é corroborado por Milene Alves. Quando indagamos sobre sua avaliação acerca do PV, ela enuncia que:

> *É um projeto complicado, não é? Não é voltado para a vida que eles têm, para a realidade local. Então, quando coloca a criança em outro mundo, que não é a dela, vai ter um projeto de vida totalmente diferente do que ela vive. Talvez, se aquela criança, se ela tivesse na localidade dela, onde ela pudesse vivenciar e sentir que a agricultura é legal para a vida dela, diferente do que eles ouvem, em determinada…* ***“ah, se tu não estudar, tu vai voltar para a roça, como se a roça fosse a senzala de quem não quer estudar, né?”*** *E a gente sabe que* ***o campo não é isso, o campo merece respeito,*** *e, quando tu faz isso, tu tira a história de um menino, de uma menina, tu tira as vivências do que ele viveu, porque ele não considera a história que ele tem, de vida, já no local (Milene Alves - Liderança da Juventude no MST, 2024).*

No pronunciamento da liderança do movimento social, vê-se um posicionamento de quem compreende o Projeto de Vida, posto na Reforma do Ensino Médio, como um projeto voltado para um “outro mundo”, que não pertence ao campo. Em sua ótica, isso nega a possibilidade da vivência à cultura do campo por parte dos estudantes. Sua narrativa, reflete também a realidade de muitos jovens, adolescentes e crianças, que precisam sair de seus territórios para poder ter o acesso à escola, e; ao serem deslocados para um contexto diferente do seu local de vida, vivenciam uma perspectiva de existência díspare às suas realidades, como ressalta a entrevistada. Esse processo fortalece o círculo vicioso de que é preciso sair do campo para poder ter escola, e é preciso ter escola para sair do campo (Caldart, 2022), pois, o estudo é direcionado para uma vida fora do campo, e a roça é apresentada como *“a senzala de quem não quer estudar*” (Milene Alves – liderança da Juventude no MST, 2024),

caracterizando um processo violento e desumano (Caldart, 2022). Mas, como pontua a mesma interlocutora, *"o campo não é isto"* e, por isso, merece respeito e lugar, no projeto de educação, de sociedade e do próprio campo.

Esse deslocamento para outro "mundo" corrobora com o entendimento do professor Auristeles Silva, sobre as finalidades formativas do Projeto de Vida e do Novo Ensino Médio, que, em sua ótica, é um processo de "novo êxodo rural", uma vez que se almeja formação para um mercado de trabalho que não está no campo. Em suas palavras:

> *"[...]* ***por que eu tenho que deixar o meu território para ir para a cidade?"*** *[...] o Novo Ensino Médio, ele busca formar mão de obra, né, e mão de obra voltada para o mercado. Então, quando você fala de mercado, vou ter mercado dentro do campo? Não, né?! Então,* ***o projeto de vida e o Novo Ensino Médio acaba sendo uma mola propulsora de um esvaziamento do campo e na proposição de um novo êxodo rural.*** *Então, isso é um desafio muito grande, porque a gente precisa desse povo do campo, defendendo nossos territórios, defendendo nossa cultura. Você imagina, eu trabalhei no quilombo do Pacoval, é um quilombo no município de Alenquer, eles possuem uma dança chamada Marambiré, que também foi patrimônio da humanidade. Eu trabalhei dois módulos e saí de lá sem assistir o Marambiré, porque as novas gerações não queriam aprender o Marambiré, eles queriam terminar o ensino médio e ir para a cidade. Então, uma cultura tão rica, que estava sendo esquecida porque o nosso jovem não tem a perspectiva de ficar nos seus territórios. Então, é se formar no ensino médio para entrar dentro do mercado de trabalho, que esse mercado de trabalho não está aqui na minha comunidade. Então, fazer com que as novas gerações percebam que existe vida dentro dos nossos territórios… e o Novo Ensino Médio, na perspectiva de se formar meros trabalhadores, não casa! Não reforça isso! (Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).*

A partir das considerações feitas pelo professor, é possível perceber seu posicionamento, em relação ao PV e ao NEM, como projetos formativos que, elegendo os valores capitalistas de trabalho fora do contexto rural, contribuem para a manutenção de um processo social e educativo que não fortalece a memória e os valores culturais das comunidades, posto que, insere-se em um currículo centralizado na mercadorização do conhecimento, que opera no silenciamento de histórias e saberes ancestrais (Arroyo, 2013), favorecendo, com isso, nessa atualidade educativa, novas roupagens do "encobrimento do outro" (Dussel, 2023).

Isso vai de encontro ao que se pensa para um projeto de educação "DO" e "NO"

campo, que fortalece o enraizar das pessoas à sua cultura, promovendo o diálogo com outras tantas culturas, mas, mantendo e fortalecendo a cultura local, como ressalta a pesquisadora Roseli Caldart, afirmando não ser possível:

> [...] fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; e isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais. Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; [...] e a aprender do passado para saber projetar o futuro (Caldart, 2004, p.13).

No entendimento desse interlocutor – professor Auristeles –, a migração de jovens, do campo em direção às cidades, incentivada pela intencionalidade de mercado do novo ensino médio, gera um esvaziamento rural, deixando as culturas locais e os territórios desvalorizados. Assim, o Projeto de Vida atua no sentido contrário de valorização da vida e da cultura no campo. A situação que o educador percebe é bastante preocupante, pois, sentidos formativos que afastam os estudantes do campo, ajudam a fortalecer o modelo de desenvolvimento hegemônico que subordina o campo à cidade, e impulsiona a instalação dos grandes projetos e extensões de monocultivos, que desestruturam a natureza e os modos de vida tradicionais na região. Isso, por sua vez, ameaça a vitalidade do campo (Correa, Hage, 2011; Malheiros, 2023).

5.2.4 "Não precisa vocês pensarem que a vida boa é na cidade": a busca pela valorização do Campo

Como escreveu Nilma Lino Gomes (2019, p. 234):

> [...] o currículo "não é só o oficial, ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida on-line e off-line. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito.

Partindo dessa perspectiva da autora e, também, do entendimento apontado por Arroyo (2023), do currículo enquanto espaço de disputas, moldado por marcadores sociais e territoriais, compreendemos que há espaços para conflitos e insurgências. Essas tentativas de insurgências são expressas na fala da professora Ilma, ao apontar para a forma como, no cotidiano escolar da BELA, vem questionando

as imposições das políticas nacionais, buscando um ensino sob uma perspectiva mais voltada à realidade do campo. Segundo ela:

> *Quando teve a Reforma do Ensino Médio, nós fazíamos reuniões aqui, planejamento, formação. Tinham professores que queriam ficar circulando em volta daquele problema, porque esse Novo Ensino Médio não é bom, todas essas críticas que a gente sabe e que eu concordo. A gente queria ficar dando volta. Eu falei: "não vai resolver isso. Eles não estão aqui querendo saber se a gente quer, não; tá imposto, nós vamos seguir. Agora, o que a gente pode fazer é usar isso para trabalhar na nossa realidade". **Porque, por exemplo, a BNCC, a BNCC, ela especifica as competências e habilidades, só que cabe a mim, enquanto professora, a escola, dizer que essas habilidades, ela tem que ser voltadas para a realidade nossa, entendeu?** Eu acho assim, que vai muito da escola. Agora, não é fácil, não é fácil, porque é preciso formação, é preciso tempo, e não é uma coisa que tu vai fazer e está pronto. Você vai estar sempre, refazer. Eu falo assim, está engatinhando, tentando (Ilma Ribeiro - Professora na Escola BELA, 2024).*

Em sua narrativa, a docente reflete um posicionamento de resistência e de entendimento das singularidades de uma escola no campo e que, portanto, exigem outras "habilidades", que não estão postas na Base Nacional Comum Curricular. Apesar de, conforme destaca, não ser um processo fácil, por ser preciso formação e planejamento, alinhados a esse objetivo, o que, frequentemente, o Estado não promove, ainda assim, se percebe na sua fala a atitude esperançosa e de resistência. Sua observação aponta para uma compreensão observada por Freitas (2010, p. 3):

> [...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana [...].

A partir dessa postura de "disputar" o currículo, enquanto desdobramento da disputa por projetos de sociedade, de educação, de ser humano (Arroyo, 2023), a docente indica como, nesse olhar e ação mais voltado à realidade do campo, a escola vem desenvolvendo o Projeto de Vida:

> *A gente **dá muito enfoque para essa questão do pertencimento, dessa valorização dele e da vida dele**, o que é que eu quero e como eu vou fazer para chegar, né, porque, muitos deles, falam assim: "ah, eu vou para Biovale" – que é a empresa que tem aqui, que planta o dendê. E quando eles falam "eu vou para Biovale", com a desculpa de não querer estudar, é o "eu vou pro corte do dendê", que é o serviço mais pesado que tem e que ganha muito pouco. E aí, o professor, ele fez uma*

> *equiparação: "olha, se você for pro corte, quanto é que você vai receber. Mas, se você fizer tal, tal curso, você pode trabalhar na mesma empresa e vai receber tanto". E outro professor foi fazendo a questão da roça: quantas roças? Quanto está o quilo da farinha hoje? Essa tarefa, uma tarefa de roça, dá quantos quilos de farinhas? Quantas roças você tem que fazer para você ter tanto? E aí, a gente já encontrou aluno por aí dizendo: "ah, professora, eu estou vivendo de fazer roça". Porque ele fez a conta certa de quanto é. A* ***gente tenta mostrar pra eles que, assim, que a agricultura, ela sempre foi vista como algo muito penoso, um serviço desgraçado, tanto que te falam assim: "ah, se tu não estudar, tu vai para a roça", como se a roça fosse o pior lugar do mundo, né? Mas, justamente a formação deles, o estudo deles, pode mudar esse cenário****, porque quem trabalha, vamos supor, na EMATER, na SEMAGRI, não é filho daqui, são pessoas de outro lugar, que não conhece, que não tem relação (Ilma Ribeiro - Professora na Escola BELA, 2024).*

Nesse sentido, a fala da professora nos infere que há uma perspectiva de ensino voltada para a valorização do campo, associada à ideia de desenvolvimento. Nessa visão, o estudo é utilizado como incentivo, para que estudantes graduados possam colaborar com o desenvolvimento do campo e das transformações das condições de vida no meio, e não como uma maneira de abandoná-lo, ou menosprezá-lo, mostrando, assim, uma preocupação com uma educação enraizada. Conforme nos narra:

> *Então, eu falo assim: "imagina o desenvolvimento dessas comunidades com todos esses alunos, assim, porque as outras escolas, elas dão formação, todas as escolas elas contribuem de alguma maneira, só que eu acho que o diferencial nosso é que a gente considera a realidade do aluno e visa sempre promover o desenvolvimento daquela comunidade". Então, assim, não é algo que eu vejo nas escolas da cidade, de você pensar isso. [...] A gente fala assim, que é para eles se valorizarem, porque às vezes eles mesmo têm vergonha de quem eles são. Então eu falo pra eles: gente, é a virada de chave, é quando vocês valorizarem quem vocês são, reconhecer que vocês são moradores, né, do campo, dessas comunidades, é tão lindo, né? Aí, quando eles despertam para isso, vai virar a vida deles, dá uma guinada. A Bela, pra mim, é um exemplo, sim, sabe... de resistência mesmo (Ilma Ribeiro - Professora na Escola BELA, 2024).*

A fala da docente é imbuída do sentido movente de transformação por meio da escola. Demonstra que a Escola BELA vem buscando resistir às imposições postas, e afirmar a centralidade do campo e da valorização do ser do campo em suas práticas.

O docente João Thomaz, na mesma escola, apresenta uma perspectiva semelhante, compreendendo que, articular as aulas do projeto de vida como modo de incentivo à Universidade, favorece para uma aprendizagem que contribui para o desenvolvimento do campo e das práticas de trabalho no campo. Segundo ele:

> *[...] hoje, por exemplo, quando a gente fala de agroecologia, alunos saem daqui para poder fazer agroecologia. E quando eles voltam, a mesma técnica que eles aprenderam lá dentro da universidade, do IFPA, eles aplicam. Por exemplo, tem muitos alunos que já não aplicam mais a queimada, aplicam a rotação de cultura. Quando vai fazer farinha, já não deixa a mandioca descansando em igarapé, porque já sabe os problemas do manual. Ou seja, eles conseguiram melhorar, aplicar a modernização do conhecimento deles no campo (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).*

Quando perguntamos sobre como se dá o diálogo com a realidade dos alunos do campo, ressalta que:

> ***Nós não temos aqui, ainda, apesar de ser uma escola do campo, a gente não tem um currículo, é... específico da escola do campo. Então, a gente vai trabalhando como é possível.*** *Eu penso assim, que tem, sim; a maioria dos professores considera isso, considera essa realidade, né? Mas, está muito impregnado na mente dos nossos alunos, é aquela falta de perspectiva: o que eu vou fazer, né? Ah,* ***eu falo assim: "vocês não são obrigados a fazer universidade, mas o que você deve fazer?*** *Eles têm muito, assim, essa falta desse sonho, desse desejo. Eu sempre digo que um dos maiores desafios nosso, não é tanto ensinar, é despertar neles, que eles despertem para essa vontade: eu quero ser isso, eu quero seguir isso, né? E eu falava assim, para eles:* ***"não precisa vocês saírem do campo. Não precisa vocês pensarem que uma vida boa é uma vida na cidade".*** *A gente tem que ver dentro daquilo que a gente quer e dentro das nossas possibilidades, o que é possível, né? (Ilma Ribeiro - Professora na Escola BELA, 2024).*

Percebe-se os limites em torno da articulação com a realidade do campo, quando afirma que vão trabalhando "*como é possível*", pois não há um currículo específico, embora se identifiquem como uma escola do campo. A fala da docente aponta, ainda, para os sentidos do Projeto de Vida na escola, como direcionamento para as escolhas do/a estudante a respeito do que seguir na vida, e demonstra que há falta de perspectiva em muitos/as dos/as estudantes. Nesse sentido, o projeto de vida seria "despertar neles" o: "eu quero, ser isso, eu quero seguir isso". Essa reflexão, do que seguir, é, contudo, incentivada na perspectiva de valorização do campo.

Anderson, aluno na escola Benedita Lima, percebe que há uma valorização do campo pelo fato de, os docentes, serem em sua maioria, do campo. Segundo nos narra, quando, em nossa conversa, perguntamos sobre como ele percebia a valorização da realidade do campo, pela escola:

> *Devido que muitos professores daqui são do campo, também vieram do campo, eles guardam este valor e transmitem para nós. De vez em quando, nós saímos para cá aproveitando esta paisagem linda, fazemos saraus de leituras, analisamos as coisas e voltamos para a sala. Ano passado, foi o professor [...] e ele sempre deixava bem visado sobre a nossa realidade. Como foi dito, lembro pelo professor [...], nós temos que pensar com a cabeça no alto, mas com os pés no chão. E no meu ver, é uma coisa condizente, hoje, nós temos que ter noção da nossa realidade, mas expandir nossa mente para ir além. Me mostram a minha realidade, mas me estimula a ter pensamento alto e convicto (Anderson Cunha - Estudante, 2024).*

Outros estudantes também nos apontaram a atuação da escola nessa interligação com a comunidade, favorecendo uma percepção crítica em torno de seus direitos:

> *Eles fala sempre de nós levar a nossa comunidade para dentro das escolas e de trazer o que nós aprendemos, o que nós aprende na escola para dentro da nossa comunidade, porque ele fala que, nós trazendo o que nós aprendemos, nós ia trazer muito recurso para dentro da nossa comunidade… porque tem, assim, porque tem coisa que nós, nós não sabemos dentro de nossa comunidade, que nós passamos saber quando nós chega na sala de aula. Porque, muitas vezes, aqui, nós não sabe, nós não sabia os nossos direitos. Mas quando chegamos na escola, nós passamos saber os nossos direitos, o que nós precisava mesmo em ter (Edvan - Estudante, 2024).*

Na mesma escola, o professor de Projeto de Vida, quando perguntamos sobre o diálogo com a realidade do mundo rural nas aulas do PV, avultou que:

> *O diálogo acontece, primeiro, quando a gente coloca a disciplina de um projeto de vida, porque você faz o aluno raciocinar, quais que são as possibilidades que ele tem dentro do caminho que ele tá, né? Se ele vai fazer o curso técnico, se ele vai ir para universidade, ou se ele vai, por exemplo, montar um balneário, porque, muitas vezes, é mais satisfatório ele montar o pequeno negócio, empreender. Outra coisa é que eles podem usar os conhecimentos tradicionais, igual, por exemplo, a fazer cesto ou outro tipo de equipamento, a venda de galinha caipira, tudo isso a gente consegue trabalhar no projeto de vida [...]. Então, eu comecei a colocar para os alunos, assim, qual que era a renda, qual era o sonho que eles queriam ter. Aí, muitos deles falam:*

> *“ah, eu quero ganhar dez, onze mil.” Então, qual que é o caminho pra você ganhar dez, onze mil reais? Aí, muitos deles falam: “eu vou trabalhar”. E eu falava: “você vai trabalhar no quê? Só trabalhar por trabalhar não adianta.” Aí eu fui mostrando para eles qual era o caminho, por exemplo, qual era a formação que eles tinham que ter. Aí, muitos falaram assim: “ah, mas eu vou trabalhar na roça”. Eu falei: “você vai trabalhar na roça, se for roça sua, vale, né. Agora, se você for do outro, você vai juntar esse dinheiro aí?”. Fazia eles relacionar nesse sentido. Aí, alguns falam: “ah, mas eu não tenho terra e tudo.” Aí, pois é, mas a empresa de dendê, por exemplo, você pode ser um técnico agrícola, ganhando muito bem, dentro de uma propriedade dessa e ainda vai continuar morando no campo. Simplesmente, tem que conciliar, hoje, o agronegócio com o campo, não adianta colocar um como inimigo do outro. E aí, acaba excluindo, né, o aluno da possibilidade de entrar numa empresa dessa. Então é assim, esse caminho que eu vou colocando, então, a possibilidade do desenvolvimento que ele tem de se manter aqui (João Thomaz - Professor na Escola BELA, 2024).*

O docente nos indica a possibilidade de conciliar um projeto educativo de valorização do campo com o empreendedorismo, com o agronegócio, dado que, há a possibilidade de inserção profissional desses estudantes nas empresas presentes em seus territórios. Esse posicionamento é contrastado com o de outra interlocutora, quando narra:

> *Eu observo, nas orientações, que a gente não consegue nem consertar, não consegue nem conduzir, né, o projeto de vida, como realmente, né, que eles pudessem se expressar como realmente eles poderia, porque a questão do empreendedorismo é uma lógica que não combina com o campo, né? Com a educação do campo. A gente sabe que a nossa pegada é a economia solidária e tudo, e o empreendedorismo, ele é um conceito que ele vem do agronegócio, né? E a educação no campo, ela tem um lado que é ao lado da agricultura familiar, camponesa. Então a gente, a gente, a gente é, filosoficamente, pedagogicamente, a gente tem umas diretrizes que são contraditórias ao empreendedorismo. E não vai dar certo, porque as nossas condições financeiras não cabem no empreendedorismo. Isso é uma coisa, assim, sabe, para criar, para fundar mesmo, né, com o agricultor. Porque é assim, também não é falar de pequeno agricultor. É falar do pequeno agricultor familiar, camponês, que produz para sua família, né, a sua comida, o excedente vende, que participa de feira, que faz artesanato, né, que joga bola, que viaja com todo direito que tem que vir. Mas, o empreendedorismo dentro, é contra. Eu acho assim, é incoerente (Manuelle Almeida - Professora e Liderança no Assentamento, 2024).*

Essa contradição é a mesma apontada por alguns pesquisadores, em relação ao conflito entre agronegócio e educação do campo. Autores afirmam que, na disputa por projetos de sociedade, e do próprio campo, o agronegócio se expande sobre a área rural vendo-a como espaço comercial para o progresso econômico. Sob esse paradigma de desenvolvimento mercadológico, não contempla a educação do campo, mas sim, a exigência de capacitar trabalhadores para as empresas agrícolas, ignorando a política educativa sob a perspectiva de classe social; desconsidera, ainda, a Reforma Agrária, o desgaste dos recursos naturais e o desemprego, que expulsa a população rural, em decorrência da modernização. O objetivo é manter o controle e dominação do território via grandes plantações de monocultura, do trabalho assalariado, contradizendo a relação social organizada, frequentemente, no trabalho familiar e na policultura (Caldart, 2009; Fernandes, 2008; Alentejano, 2022; Corrêa; Nascimento, 2019; Wanderley, 2009).

Fernandes (2005, p. 3) nos explicita essa contradição, assegurando que:

> [...] enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. [...] paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento.

Diante dessas reflexões, considera-se que, há um movimento da realidade, nas suas contradições e conflitos, que não permite o enquadramento do campo numa ótica uniforme, retratando as diferentes visões que disputam a vida no campo, e os modelos de desenvolvimento e de educação voltados para esse contexto (Corrêa; Nascimento, 2019), e; atentando para o entendimento de que o sistema capitalista, do qual faz parte o agronegócio, sob perspectivas monetárias e desenvolvimento unilateral, substitui o “camponês”[86] pelo trabalhador assalariado, e utiliza-se dos meios de

[86] Empregamos esse termo fazendo referência ao texto citado. Mas, destacamos que, na atualidade do debate, o termo “camponês”, bem como “educação do campo”, vem sendo interpelado por aqueles e aquelas que, buscando reconhecimento, não se sentem reconhecidos nessa terminologia, por isso, o debate em prol de uma educação diferenciada para os povos não somente do campo, mas das águas e das florestas (Corrêa; Nascimento, 2019).

trabalho de maneira exploratória e opressora, empobrecendo o trabalhador e escamoteando as fontes de riquezas da terra (Marx, Engels, 2009, Marx, 2017), indagamos: é possível articular uma formação voltada para a vida, com um olhar de valorização do campo e da identidade dos seus povos, em conjunto com os interesses do agronegócio? As concepções de desenvolvimento presentes na educação do campo e no capitalismo apontam para as mesmas direções? O produtivismo capitalista é a perspectiva profissional pensada para o projeto de vida dos estudantes, ou há outras lógicas? E, como articular essas distintas lógicas? É isso que aponta o campo, a realidade concreta do campo e os estudantes desses territórios: conciliar agronegócio e educação do campo?

A esse respeito, expomos esse outro posicionamento:

> *[...] no campo, se a gente quiser usar esse conceito [empreendedorismo], como é que a gente faz isso? como é que o menino pode ser um empreendedor do campo, né? Quando ele se envolve com os desafios do seu território, o desafio, então, de fazer o menino ser proativo, ser autônomo, é… trabalhar de maneira coletiva, experimentar a liderança, essas questões, que também a gente vê aí, pelos documentos todos, né, que organizam o currículo e tem que ter como referência o mundo do trabalho e da cultura do seu território. Então, bacana, nós temos uma escola lá na beira do rio fulano de tal, e uma lá no meio do assentamento, e toda atividade de empreendedorismo tem a ver com atividades que não, que não estão presentes ou que não ajudam o processo de desenvolvimento daquele território. Aí, a escola não está ajudando, né? Aí, de novo, a escola está sendo aquela instituição modernizadora, que vê o campo como lugar do atraso e, portanto, que tem que estudar para poder sair de lá, porque lá é o atraso. Então, o menino vai ser empreendedor e ele precisa arrumar um espaço lá na cidade, porque não dá para ser empreendedor no próprio território nessa concepção que, talvez, é a que tá mais em voga hoje, né, de empreendedorismo. Então, eu fico preocupado com isso. Eu prefiro não usar esse tempo, mas é o termo que tá na lei. Mas eu penso, então, que um menino tem condição de pensar a construção da sua própria história profissional, econômica. Se ele está no campo, não é obrigado, obviamente, a se envolver só com as questões do campo, não é obrigado. Mas precisa ser apresentado a ele a possibilidade de ele, querendo, a escola pode ajudar a pensar nessas questões, não pode ser é negado a ele, estando a escola naquele território, ou recebendo estudantes, mesmo ela estando na cidade, mas recebendo estudantes daquele território, a escola não pode negar ao menino a possibilidade de pensar os desafios econômicos, sociais, culturais, ambientais do seu território. Quando ele é mobilizado assim, aí sim, ele pode ser empreendedor, se quisermos usar o termo, né? Ele vai poder*

> *fazer coisas, pensar o futuro, organizar a vida dele, econômica, inclusive, porque ele pode pensar, lá, o menino, filho do agricultor, ele pode pensar: "bacana, eu não quero mais trabalhar no sol o dia inteiro com o papai plantando mandioca, mas nós temos aqui um pedaço de Terra, eu posso organizar aqui o sistema agroflorestal e eu vou trabalhar na sombra, além de mandioca, eu vou trabalhar com cacau, com açaí, castanha do Pará, eu vou industrializar o meu açai, eu vou fazer geleia do cupuaçu". Pronto! Se a escola possibilitar o menino a entender que, pra ser agricultor, hoje, por exemplo, precisa entender de ciência, pronto: ele vai ser empreendedor a partir dos recursos que a sua família tem, o seu território tem (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

A narrativa nos faz refletir sobre as possibilidades do "empreendedorismo" no campo a partir das particularidades do mundo do trabalho e da cultura local. Para ser possível pensar esse conceito aplicado ao campo, numa perspectiva crítica, o professor evidencia ser crucial que os estudantes estejam envolvidos com as questões que permeiam seu território, e que a escola promova a conscientização das realidades socioeconômicas que cercam os alunos. Delimitadas as circunstâncias, podemos falar de um empreendedorismo no campo a partir dos recursos do território, como a diversificação do plantio e a valorização de produtos locais.

A professora Manuelle tem um olhar direcionado a essa mesma perspectiva, de pensar o empreendedorismo sob outros horizontes:

> *[...] a gente até poderia, poderia até trabalhar empreendedorismo, mas numa pegada de cadeias curtas. Por exemplo, você produzindo a sua, na sua propriedade, você tem o domínio das tecnologias para fazer marketing, todas essas coisas e vender, e virtualmente, fazer uma entrega uma vez na semana. Isso daria, porque a gente tem produção, mas isso aí também já é um passo mais à frente, né? (Manuelle Almeida - Professora e Liderança no Assentamento, 2024).*

Em suma, são perspectivas outras, apresentadas como possibilidades de trabalhar o empreendedorismo, e metamorfosear essa prática para a realidade do campo. Porém, sem esquecer a mentalidade que essa concepção busca formar – da forma como atualmente está posta –, de aceitação das desigualdades do capitalismo. Além disso, evidenciamos limites de uma valorização do Campo numa perspectiva educativa conciliadora com o agronegócio. Acreditamos que a formação política, e o descortinar das lógicas de exclusão do agronegócio no campo são necessárias para a consolidação de projetos educativos pautados nos princípios epistemológicos e

políticos de uma “Educação do Campo” (Caldart, 2023), que não se encerre seu projeto nos muros do discurso do capitalismo. Precisamos, portanto, avançar na formação de educadores/as, estudantes, gestores/as, para não cairmos nas armadilhas do capital, de reproduzirmos o seu sistema, fazendo-nos crer que estamos caminhando em direção à emancipação.

5.2.5 *“Não professor, nós não vai sair da nossa comunidade”:* por outros horizontes de Projetos de Vida no Campo

> *“[...] o projeto de vida vai acontecer de maneira mais rica se a gente compreender que a escola precisa ser uma escola do trabalho.”*
>
> (Renilton Cruz- Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).

O meio rural brasileiro/amazônico, para além de todos os seus desafios, é, antes de tudo, chão de onde brotam vidas: humanas e não humanas, que se entrelaçam numa maneira própria de existência, e se enraízam pelo sentimento de pertencimento. Nesse sentimento de pertencimento, movem-se sob os horizontes do esperançar, de uma esperança movente, de ação (Freire, 1996).

Na trama dessa pesquisa, quando a analisamos sob a ótica de alguns alunos e alunas, percebemos que esse pertencimento se faz vivo em suas perspectivas de vida. Quando questionamos se pensavam em sair de suas comunidades para realizarem seus projetos de vida, nos relataram que:

> *Eu pensava em sair, mas depois, não. Eu vi que eu posso trazer o meu trabalho, o que eu quero, para... para dentro da minha comunidade. Para que a minha comunidade possa crescer, possa evoluir e possa ser reconhecida, mais do que ela já é. Porque aqui, dentro da comunidade, não tem um posto de saúde, dentro da minha comunidade não tem uma ambulância, dentro da minha comunidade não tem esse lugar, o negócio que vende almoço, que vende comida. Aí, o que eu pensei? Começar a estudar, fazer um curso para ser um mestre em um chefe de culinária, trazer aqui para a minha comunidade, construir um restaurante para que ela possa, a minha comunidade, possa crescer cada vez mais. Assim como eu posso evoluir, a minha comunidade também pode, porque não tinha médica, não tinha dentista, mas já tem moças formadas. Aí elas vêm trazendo cada*

> *vez mais para dentro da nossa comunidade, venham crescendo a nossa comunidade. Advogado já tem. Mas pra isso, o que tem que acontecer é que eles possam correr atrás do que eles querem para trazer, porque ele não pode só levar e levar, porque a nossa comunidade vai ficar vazia. Nós temos que aprender e trazer para cá, para dentro da comunidade o entendimento que nós aprendemos lá fora. É isso, acho que é isso, meu projeto de vida (Edvan - Estudante, 2024).*

O mesmo estudante, ainda, contou:

> *Quando o professor [...] perguntava o que nós queria ser, de estudar e tal, aí muita gente falava na aula: "não, professor, porque nós não quer sair da nossa comunidade, porque lá eu vivo de farinha dele". Até um, que falou: "professor, eu não quero fazer faculdade porque tudo que eu preciso, lá tem, eu trabalho, eu faço de". Ele falou: "eu gosto de fazer farinha todo dia". Aí, até ficou o apelido dele lá na sala: "eu vou fazer farinha todos os dias, eu vivo de roça, então, eu não quero uma outra vida melhor pra mim. Eu quero essa vida aí". Depois, a partir do momento que nós começamos estudar e ver que não era assim, que nós temos que querer cada vez mais, aprender mais, saber mais das coisas [...] nós aprendemos muitas coisas com os professores daqui mesmo, da... do murutinga (Edvan - Estudante, 2024).*

Os/as demais disseram:

> *Antes eu pensava muito, mas hoje, não. Isso por ver a vulnerabilidade que ela tem. Eu vejo assim, que a gente precisa realmente de um representante que aja de verdade, não só por política, não só naquele momento de política, mas que fique ali ajudando os alunos, aqueles que realmente precisam, a comunidade que precisa, os agricultores que precisam, né? Na minha opinião é isso. Eu não penso em sair da minha comunidade, eu penso em ajudar (Erlane Araújo – Estudante, 2024).*

> *Eu não penso, porque, aqui no campo, a vida é bem tranquila, né? Eu digo que a vida na cidade é uma vida muito agitada (Anderson Cunha – Estudante, 2024).*

> *Bom, eu não penso em ir embora da minha comunidade, mas eu penso, sim, em ir algo que eu possa fazer por mim, mas que através do meu interesse eu posso ajudar a minha comunidade evoluir. Tem muita gente que sim, que pensa mais em ir embora, porque também falta benefício pra própria comunidade, né? O projeto de vida pra mim é eu olhar pra frente e tentar enxergar o meu futuro não só em um lugar, um lugar que, um lugar além do que eu acho que eu posso, sabe? O pouco que eu estudei abriu muito a minha mente sobre algumas coisas, e para mim era conseguir algo, tanto para mim quanto para as pessoas*

> *próximas. Porque, eu tenho muito para mim que, sem um estudo, você não tem conhecimento e sem um conhecimento a gente não chega em lugar nenhum (Cleviane - Estudante, 2024).*

A professora Ilma relata outro posicionamento estudantil semelhante:

> *Olha, teve uma aluna nossa, uma aluna, agora, do terceiro ano do ano passado, que ela passou no processo seletivo quilombola, e eu chorei muito quando ela mandou mensagem para mim, que ela disse assim, que passou para serviço social. Ela falou: "professora, agora eu vou ajudar o meu povo. Passei para serviço social. E lá na comunidade, agora, eu vou ajudar o meu povo, por meio da minha formação, do meu estudo, eu vou ajudar meu povo." Olha, eu chorei tanto nesse dia […] (Ilma Ribeiro – Professora e Coordenadora na Escola Bela, 2024).*

Essas falas evidenciam que os estudantes reconhecem os desafios e dificuldades que suas comunidades possuem, mas, por entre o reconhecer desses desafios, inserem seus desejos moventes de permanecer no campo e contribuir com as melhorias de seus territórios. É importante acrescentar a compreensão de que o campo é dinâmico, e que as famílias nem sempre planejam que seus filhos vivam nele. O ensino, porém, cumpre um papel importante na comunidade, não levando o estudante, forçosamente, a ir para a cidade, se quiser estudar. Para a professora Manuele (Liderança no Assentamento, 2024), "*não é obrigar ele a ficar, isso é delírio. Mas também que ele possa escolher mesmo entre ficar ou sair".* E, nisso, o ensino médio cumpre um papel fundamental: garantir o direito de escolha de ficar ou sair do seu território. Quando não se assegura essa etapa de ensino na comunidade rural, se viola o direito à essa escolha. O ensino médio também cumpre importante tarefa de garantir à consolidação da Educação Básica, etapa necessária para oportunizar as possibilidades futuras de estudos.

Compreendemos que, há lógicas de incentivo para a permanência, mas também para a saída do campo, motivadas, muitas vezes, pela própria necessidade de se buscar uma vida mais justa, devido ao descaso sofrido pelo espaço rural, com suas contradições e conflitos, característicos do capitalismo brasileiro. O mundo rural amazônico é um reflexo concreto desse histórico problema (Arroyo, 2006; Wanderley, 2009; Corrêa; Nascimento, 2019). Em alguns casos, a permanência no campo é vista como um problema relacionado ao atraso, enquanto a formação escolar é vista como o caminho para um futuro promissor, distante do campo. Há, também, os incentivos para que as pessoas deixem o campo, para darem lugar ao progresso capitalista.

Analisando as narrativas, em diálogo com os documentos sobre o Projeto de Vida, percebe-se indicativos de que o componente curricular Projeto de Vida caminha por essa corda bamba, entre “ficar ou sair”. Ora, as narrativas apresentam incentivo e valorização do campo; ora, apontam para a perspectiva hegemônica de que é preciso sair para ter o “progresso”. Para a professora que trabalha com Projeto de Vida, na Escola Roberto Remigi, no assentamento João Batista II, em Castanhal, por exemplo, a realidade do trabalho é mostrada como:

> *É um trabalho muito árduo, porque a maioria deles não tem essa perspectiva de futuro para além da vida que eles já têm. Então, eles têm a ideia de viver nesse mesmo cotidiano. Então, eles não têm mais ideia de ter um futuro, assim, no âmbito profissional, no âmbito acadêmico. Então, quando eu pergunto para eles, se eles pretendem fazer um concurso, se eles pretendem fazer uma faculdade, a resposta é muito “não”. Então, isso é tanto no primeiro, segundo e terceiro. Tanto que eles dizem: projeto de vida para quê? Já tenho vida, já sou adulto, não preciso disso (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).*

Quando a professora nos fez esse relato, acrescentamos a pergunta: o que os estudantes apontam como perspectiva, já que relata o não interesse com a universidade e concursos? Segundo ela:

> *A expectativa deles é basicamente seguir com a vida que eles já têm. Aí tem alguns que já têm trabalho na horta, já têm um trabalho na agricultura, já têm ali o seu terreno, que planta, e tem outros que não têm, que não sabem muito bem o que fazer (Flor - Professora na Escola Roberto Remigi, 2024).*

Para analisar essas observações, é importante considerar que a infância e a adolescência no campo são frequentemente encurtadas, posto que muitos se inserem, logo cedo, no trabalho (Arroyo, 2006), e que nas escolas no campo não há apenas jovens, crianças e adolescentes, mas também, muitos adultos, que, só tardiamente, tiveram a oportunidade do acesso à educação. Disto decorre, talvez, possibilidades interpretativas em torno do porquê dizerem “Projeto de Vida para quê?”, alertando que já possuem vida e que já são adultos. Cabe-nos, nesse sentido, também, a reflexão de que há um projeto escolar sobre planejar a vida, que não dialoga com a existência concreta, os sentidos de vida e práticas de trabalho que já possuem. Isso é reforçado na fala da professora, e liderança no Assentamento, quando destaca:

> *Eu tenho acompanhado algumas atividades e, assim, tem*

> *relatos de alunos, né? Que não participa porque não tem incentivo, porque não estão envolvidos, porque eles reclamam muito do pedagógico, certo? A minha pesquisa da especialização foi a pesquisa sobre o paradoxo, né, da prática docente, do sexto ao nono, porque eu sou professora do primeiro ao quinto. E eu vejo, os alunos que a gente entrega do quinto pro sexto, uma identidade forte, um veículo com a Terra, é, sabe? Reconhecendo o lugar que está e valorizando. Quando chega do sexto ao nono, parece que tudo vai esfriando, tudo vai modificando. E quando o ensino médio chega, agrava mais, porque o que fica muito presente, assim, é... eu falo assim, porque eu tenho uma convivência social com eles fora da escola, então eu sei quem são, eu sei o que eles vivem, eu sei o que eles dizem, eu sei qual o potencial deles, que a escola não enxerga. Então, eu acredito que não é o fato de dizer "não gosto, não quero, eu me envergonho", não é? Mas é a falta de afinidade, sabe? De estreitar esse relacionamento com o professor, aluno, escola, porque a escola, ela talvez não esteja falando a vida, né? As coisas da vida dele. E, então, é um processo educacional muito distante da realidade, porque "eu vou estudar para quê", sabe? Se ele não consegue se ver, perceber o seu, o seu lugar de fala, de convivência (Manuele Almeida - Professora e Liderança no Assentamento).*

A liderança, ainda, observa:

> *A gente precisa compreender. Será que, realmente, eles estão falando "ah, vou estudar pra sair de casa?" Porque, pelo que eu tenho acompanhado, assim, nas reuniões da tarde, de manhã, assim, o que vejo é os pais, eles querem muito que os filhos estudem, né, que tem uma profissão e tal, mas eles não ficam falando: "ah, eu quero que estude pra sair daqui, pra ser alguém na vida". Eles querem que estude, que se forme. Tem vários jovens que saíram, se formaram e estão de volta aqui. Inclusive, trabalha na escola, no posto de saúde, porque ele diz que o vínculo deles é tão forte que eles vão, mas ele voltam. O que trabalha fora, na empresa, ele pega o dinheiro, mas investe no lote dele. E aqui é o lugar em que eles se encontram (Manuele Almeida - Professora e Liderança no Assentamento).*

Como a professora atesta, em sua fala, há um vínculo de pertencimento com o campo, eles querem ter direito de estudar, se formar, e voltam para a comunidade. Esse pertencimento, é reforçado na fala da interlocutora Erlane, estudante na escola Roberto Remigi, que nos apontou perspectivas de vida e de futuro ligadas à agricultura, e ressaltou que, o que falta, é um incentivo maior para a sua comunidade e para o estudo, que contribuam com suas práticas de agricultura familiar. Segundo ela, quando questionamos sobre como a escola, mediante o Projeto de Vida, contribui

ou poderia contribuir com seus objetivos, responde:

> *Me proporcionando, não só a mim, mas a outros, né, ao meu redor, porque a gente não tem um estudo completo para estudar a terra, né? Eu quero melhorar, eu tenho cabeça pra muita coisa e eu preciso de muita coisa. Eu já pensei até em vereadora para ajudar a minha comunidade.* ***E seria muito bom se a gente tivesse a oportunidade de estudar realmente, de estudar a terra****, não só a mim, mas a todas comunidades ao redor.* ***Seria ótimo se tivesse um estudo que proporcionasse às comunidades carentes, porque a gente não tem condições de pagar um estudo para a gente estudar a terra*** *(Erlane Araújo – Estudante, 2024).*

Percebe-se o interesse da estudante em estudos voltados à terra. Sua fala nos faz refletir sobre a necessidade de uma educação que contemple a prática social presente nesses territórios, bem como os conhecimentos que emergem, e são demandados pelas suas formas de trabalho no campo, considerando que é, também, no processo de produção e de trabalho, nas relações dialéticas com a realidade e com a natureza, em comunidade, que nós produzimos, como seres humanos (Caldart, 2009; Freire 2022; Marx e Engels, 2009).

Diante dessas questões, as tessituras de reflexões aprofundadas nos convidam a discutir a temática em diálogo com questionamentos já tecidos: “o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo?” (Caldart, 2009, p. 44). E, trazer esse debate para o território rural/amazônico, implica criar o elo com as indagações: “Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar, da Amazônia? Que políticas e práticas educacionais formular e efetivar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver Amazônico?” (Corrêa; Hage, 2011, p. 80).

A falta de diálogo com as comunidades e a ausência de uma abordagem participativa resultam em um projeto que não ressoa com as necessidades e desejos dos estudantes. É preciso pôr em evidência a compreensão de que ainda há uma juventude que, enfrentando estereótipos urbanos sobre o campo, afirma sua identidade como trabalhadores rurais e/ou pequenos produtores familiares (Castro, 2009). Trata-se de reconhecer, como salientado por Freitas (2010, p. 3), “que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas”. Assim, considerar o trabalho, como atividade “ontológica”, isto é, como fundamental nos processos inerentes à vida humana, demanda um vínculo orgânico

com a escola que, partindo do contexto cultural dos educandos e educandas, busca uma educação emancipatória (Marx, Engels, 2009; Freire, 2022).

Compreendemos, como anuncia Caldart (2022, p. 101), “que as coisas não nascem prontas, mas, sim, que precisam ser cultivadas”:

> O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (que é também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas que precisam ser cultivadas; são as mãos do lavrador, da lavradora, as que podem trabalhar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva (Caldart, 2022, p. 101).

Diante das possibilidades de cultivarmos as ideias e sementes nesta terra, do Projeto de Vida, considerando as particularidades e contradições do mundo rural brasileiro e amazônico, para que floresça uma realidade transformada, apresentamos, a partir das falas dos/as interlocutores, algumas diretrizes, princípios e posicionamentos, apontados como necessários para a tecitura e fortalecimento de práticas e experiências que gestem outros processos educativos desse componente, considerando a realidade do campo:

- Promoção da relação dialógica entre o saber curricular e o saber da comunidade, entre teoria e prática: *“A escola precisa ser uma escola do trabalho”.*

> *Mas veja, existem experiências que a gente pode colocar na mesa, nas próprias casas familiares rurais, na escola de famílias agrícolas. Tem atividades que a gente pode chamar de projeto de vida, sendo desenvolvido há 50 anos e de maneira bem sucedida, né? E qual é o princípio básico? É a relação dialógica entre saber curricular e o saber da comunidade, né? É a compreensão de que a escola é uma organização que pode ser editora do desenvolvimento. Pra isso, nós temos que fazer é organizar ações pra que a meninada pense o seu território, questione o seu território, né? Então assim, é muito complicado a gente, no caso da educação no campo, mas eu diria que nem só, mesmo na cidade, e a gente pensar projeto numa ação que tem a ver com a fomentação do projeto de vida, só dentro da sala de aula, sem que a meninada converse com sujeitos importantes, visite espaços emblemáticos na sua comunidade, né? Possa fazer experimentar o cheiro, os sabores, é os desafios que o território tem, seja a periferia de uma grande cidade, seja uma pequena comunidade. Então é, eu penso no projeto de vida, é sendo um componente curricular, como uma grande oficina em que o professor é o orientador, mas a meninada está trabalhando o tempo inteiro, trabalhando,*

> *construindo um projeto, desenvolvendo uma ação, organizando uma entrevista, pensando numa visita na casa de farinha ou no centro comunitário, e, a partir dali, construir um relatório, ou seja, a escola precisa ser uma escola de um trabalho. E aí, é assim muito, muito nessa linha de a gente compreender o trabalho, como toda e qualquer ação que o ser humano desenvolve para satisfazer uma necessidade. Então, o espaço restrito da sala de aula impede a gente alargar essa experiência, talvez por isso, alguns professores tenham dificuldade de fazer as coisas acontecerem. Então o princípio, então, se fosse pra resumir isso, o princípio é, o projeto de vida vai acontecer de maneira mais rica se a gente compreender que a escola precisa ser uma escola do trabalho. O trabalho não necessariamente é uma escola profissionalizante, né? Mas um espaço onde a meninada produz conhecimento, ações e interações a todo momento e o professor é só o maestro disso, né? É só o organizador (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

> *A Educação precisa estar dentro do processo dialógico. Não há processo de construção de conhecimento sem diálogo, há uma transmissão de conhecimento, né? "Eu tô aqui pra ensinar isso", mas o diálogo, ele aproxima a teoria e a prática, né? Ele relaciona o viver das pessoas com o conhecimento que ele traz, que está no livro. É preciso estreitar essa relação com a realidade, verificar os potenciais que há no campo, e há muito muito potencial, e a partir desse, desse diagnóstico, verificar que passos daria essa formação? Por exemplo, se você tem o seu pai, que produz horta, tem um açaí, tem um muruci, tem a galinha e tal, ele tem um, tem um potencial ali financeiro, mas o que que precisa? Ele precisa organizar, ele precisa é, planejar, né? Pra saber deles vai ter alimento, ele precisa também fazer levantamento de mercado, entender como é que vai chegar nas pessoas, se vai ser fisicamente, onde fazer. Tudo isso, né? Então o Projeto de vida vem a partir disso, daquilo que já existe de concreto, e depois a gente vê quais são as ferramentas possíveis para que eles tivessem condições de se especializar nessa questão do mercado (Manuele Almeida - Professora e Liderança no Assentamento, 2024).*

- Superar as barreiras físicas da escola: *"desconstruir essa visão curricular, pedagógica, que a escola acontece só na sala de aula".*

> *Nós ainda somos muito presos ao prédio físico da escola, no espaço pedagógico. Às vezes a gente não consegue nem tirar a meninada da sala para ir ao pátio da escola, para ir naquele cantinho do muro, que tem uma planta interessante para eu dar uma aula de biologia. Então, mas é um pouco da cultura da escola, né? Essa escola, a escola foi sendo construída para ser isso mesmo, né? Talvez, o desafio é desconstruir essa visão*

> *curricular, pedagógica, que a escola acontece só na sala de aula. Diria que a sala de aula é só um dos espaços, talvez nem seja o mais privilegiado pra gente aprender, mas é um espaço como muitos, que a gente tem dentro e fora da instituição escolar (Renilton Cruz - Representante do Fórum Paraense de Educação do Campo, 2024).*

- Estruturar o Projeto de vida na Pedagogia da Alternância: "*apostando na organização do empreendimento familiar".*

> *A escola do campo, ela, antes de tudo, aprende, para depois ensinar. Tanto que a gente não começa no tempo-escola, a gente começa no tempo-comunidade, fazendo levantamento sócio antropológico, a cartografia social do sujeito. Depois que a gente faz a cartografia social, é que a gente vai fazer a colocação, envolvimento entre um grupo de docentes, entendeu? E é daqui que vai emergir os temas. Não adianta a gente fazer pensar assim: "olha, vamos ter que trabalhar cultura, não sei o quê, desenvolvimento". A gente tem que fazer com que a escola do campo diga o que quer aprender. Ninguém se educa ninguém dizendo que tu precisas aprender [...]. E Freire coloca para a gente, isso, muito claramente, né? Estava ele, ele alfabetizou assim os adultos com 40 dias. Então, são os ciclos de cultura também que nos alimentam nesse processo, sabe? De leitura, de escrita, de discussão, direito à Terra e ao território, a perspectiva da Juventude do campo, do direito da Juventude do campo camarada, pra entender que ele é um sujeito de direito. A gente não tá apostando no empreendedorismo, tá apostando na organização do empreendimento familiar. E aí eu volto ao Arroyo, né? A nossa escola não é uma escola do campo somente, é uma escola, território. Aí deve, para defender a escola território, esse projeto de vida, ele é coletivo, né? Ele se constrói por dentro dessa organização comunitária (Joana Machado - CECAF/SEDUC, 2024).*

> *Se a gente pauta a agricultura familiar, a agricultura das pessoas da escola tinham que estar ali, onde os jovens estão (Milene Alves – Liderança da Juventude no MST, 2024).*

Essa metodologia relatada pela professora Joana, Coordenadora da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, na SEDUC/PA, diz respeito ao Projeto EJA Médio Campo e NEM Campo, que não trabalham com o Projeto de Vida, mas, orientados por esses princípios abordados, trabalham com o Projeto Pessoal do Jovem (PPJ). De acordo com a professora, *"não é um projeto de vida pessoal, é um projeto de vida do território"* (Joana Machado – CECAF/SEDUC).

O tempo-escola e o tempo-comunidade, princípios metodológicos

fundamentados na pedagogia da Alternância que fazem parte da organização de propostas pedagógicas, como o EJA Médio Campo e o NEM Campo, mostram as possibilidades concretas de organização diversificadas, de Ensino Médio no Campo, fruto da luta dos Movimentos Sociais. Ao final do ciclo dos três anos do ensino médio, o educando apresenta o PPJ - Projeto Pessoal do Jovem. Para Araújo (2023, p. 109), o PPJ é um instrumento que:

> [...] possibilita interligar as aprendizagens técnicas desenvolvidas no tempo escola durante o curso, com o ambiente socioprofissional e/ou familiar. É orientado e acompanhado pelo educador, no sentido de ajudar o educando a interagir os conhecimentos e aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento. Tem uma função profissional por desenvolver atividades profissionais relacionadas às práticas da agricultura familiar, possibilitando articular geração de renda a partir de suas condições produtivas, visando ao desenvolvimento local (Araújo, 2023, p. 109).

Com base nessas experiências podemos repensar e reconfigurar a concepção de Projeto de vida de forma a sintonizá-lo com o rural, as diversidades, desafios, conflitos e, sobretudo, com o projeto político de campo e de uma Educação do/no campo e não *do ou para* o Capital (Mészáros, 2005), que pensa a escolarização, articulada com a transformação social em vista da equidade e dignidade de vida no campo (Caldart, 2022; Frigotto, Ciavatta, 20112).

Podemos e devemos pensar a formação para o "mundo do trabalho" nos territórios rurais amazônicos? sim! No entanto, que se assente numa base que não seja a reprodução da engrenagem capitalista. Sobre isto, a pedagogia da alternância, entendida enquanto "audácia pedagógica" e, como "Movimento educativo" lança horizontes para o atendimento e materialização de uma organização educativa em que, alternando tempo, local e formação, considere o ensino-aprendizagem associado à experiência, à vida, ao saber, ao trabalho e ao cotidiano dos jovens e/ou adultos em formação, promovendo, portanto, a relação entre conhecimento, produção e relações sociais (Kuenzer, 1989; Gimonet, 1999, p. 45).

- Superar a perspectiva voltada somente para o Mercado: *"valorizar esses modos de vida".*

> *Acho que a gente tem que trabalhar a questão da territorialidade, da nossa cultura, né? Da maneira que nós vivemos no campo. Eu acredito que esse projeto de vida não pode ter uma perspectiva de ser voltado apenas para o mercado de trabalho.* ***E se meu aluno quiser ser comandante de embarcação? E se meu aluno quiser ser um agricultor que produza farinha?***

> ***Tá errado? Não, né?! Então, a gente tem que saber valorizar esses modos de vida, né? A gente não pode dizer que, numa perspectiva só de mercado, esses também, afazeres comunitários, que vêm da nossa cultura popular, estejam errados, né? Então, é um desafio muito grande*** *(Auristeles Silva - Representante do SOME, 2024).*

- *Superar a visão desconectada da realidade histórico-material: "possibilidades para as pessoas viverem com dignidade no campo".*

> *Acho que a gente tem que começar valorizando o campo. Quando a gente valoriza o local que a gente vive, quando a gente começa a sentir a identidade, vê que aonde a gente vive está mudando, não mudando de um jeito que esteja ruim, mas que tenha uma escola de qualidade, que tenha um posto de saúde de qualidade, que tenham possibilidades para as pessoas viverem com dignidade no campo. Isso já é um avanço, isso já é pra gente um projeto de vida, onde o sujeito coma com o alimento sem veneno, onde ele possa ter o acesso à cultura, que ele conheça teatros, que isso chegue até as áreas rurais, as áreas do campo (Milene Alves - Liderança da Juventude no MST, 2024).*

Portanto, esses são indicativos que nos mostram a necessidade do processo dialógico, de vínculo teórico com a prática, de partir da realidade do educando, que nos remete ao que ensinava Freire (1996) e de transpor a educação mercantilizada, posta pelo capital (Mészáros, 2005). Reinvindicar as diversidades e resistir a homogeneização (Camargo, et.al, 2022) e ao projeto da escola como empresa (Laval, 2016). Construir políticas a partir de nosso próprio lugar, a amazônia, respeitando suas especificidades (Corrêa, Hage, 2011). Materializar o direito à educação juntamente com outros direitos sociais fundamentais para a existência.

Numa visão expandida de educação, para além da instituição escolar, significa pensar a interligação educacional com as lutas sociais em prol de uma humanização mais completa: como o direito à terra, moradia, alimentação, participação política, o acesso à cultura, respeito ao meio ambiente (Caldart, 2009; Corrêa; Hage, 2011).

Pensar o projeto de vida considerando o lugar dos povos do campo, neste sentido, é entender, uma educação a partir do diálogo com epistemologias pluriversas. Partir da realidade concreta em que esses povos se inserem, isto é, do seu próprio mundo da vida, de suas territorialidades e identidades. O que não significa, que se trata de buscar fixar o(a) estudante no campo, mas de entender o conceito de enraizar, que implica na compreensão de que alunas e alunos: *podem sonhar em serem o que*

quiserem, filósofo, médico, etc, etc, sem perder [ou desvalorizar] sua identidade, fazer esta conexão desses saberes daqui com estes saberes de lá" (Joana Machado - CECAF/SEDUC 2024). Pensamos ser esse, o grande desafio para o trabalho com Projetos (no plural) de vida no Ensino Médio da Escola do/no Campo.

Portanto, os fundamentos - padronização, homogeneização, formação mercadológica - que se assentam o Projeto de vida no currículo do Novo Ensino Médio, contrariam os princípios da Educação do Campo, que pensa a tarefa educativa em suas dimensões omnilaterais - ancorada no trabalho como princípio educativo, voltada para a humanização, para os valores e sensibilidade humana e não para a dominação de competências e habilidades técnicas de formação de mão de obra deslocadas das contradições existentes nos territórios. Com efeito, precisamos articular atuar na contra hegemonia e materializar as transgressões, pois, experiências outras, não nos faltam.

DELINEANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA PENSARMOS AS TRANSGRESSÕES DAS COLONIZAÇÕES REINVENTADAS

“[...] Faz escuro (já nem tanto).
Vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar.”

(Thiago de Mello – Madrugada Camponesa, 2017, p.6).

“A escola é um jardim florido, sabe? que dá aquela erva daninha e a gente arranca e planta a flor que a gente quer.”

(Ilma Ribeiro - Professora, 2024).

Após uma caminhada de passos largos e coletivos, de reflexão e investigação sob nuvens, às vezes nebulosas, que circundam a educação, revisito e rememoro, nesse instante, as vozes e as pegadas que não podem ser esquecidas nas tessituras dessas palavras que buscam contar, não somente o que se fez/faz de escuro, mas o canto da manhã que podemos construir, parafraseando o poeta Thiago de Mello (2017). As palavras que se entrelaçam não pretendem encerrar a discussão, mas apontar alguns elementos que emergiram das experiências concretas de pesquisa, nos apontando outras perguntas e direcionando ao horizonte do inacabamento desta investigação.

As linhas de delineamento da pesquisa foram cunhadas tendo por pano de fundo a complexa trajetória da educação no Brasil: permeada por contradições, lutas, avanços, retrocessos, incoerências, desigualdades e tantos outros aspectos, que não se apresentam, no curso histórico, de maneira cronologicamente ascendente. Uma das expressões atuais dessa descontinuidade consiste na temática da presente pesquisa, qual seja, o debate acerca da Reforma educacional do Novo Ensino Médio (NEM). No bojo dessa Reforma, voltamos nosso olhar para a Amazônia. Essa que, historicamente fora tecida sob o olhar de fora e negligenciada em políticas de educação (não somente).

Considerando os elementos histórico-materiais postos nas conjunturas nacionais e locais, traçamos a análise do percurso genealógico da Reforma do Ensino

Médio, instituída em 2016, no contexto do governo federal de Michel Temer (2016-2018), passando pelos contornos tomados na gestão presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), até chegarmos na atualização mais recente, expressa na Lei nº. 14.945/2024, no contexto do governo Lula (2023). O caminhar investigativo por dentro desse movimento, de construção e implementação do "Novo" Ensino Médio, nos evidenciou os marcos da singularidade do capitalismo brasileiro, a ofensiva do neoliberalismo e, em particular de um neoliberalismo reconfigurado com o avanço da extrema direita no Brasil, bem como, as disputas de classes, as relações desiguais de poder e as práticas coloniais, hegemônicas envolvendo as definições dos sentidos formativos dessa última etapa da Educação Básica Brasileira.

A disputa em torno dos sentidos e finalidades do Ensino Médio no Brasil reflete, portanto, os dilemas e desafios postos na atualidade social de um contexto de mudanças. Considerando isso, destacamos que, embora a crítica do NEM tenha ênfase na visão de mercado que é circunscrita em torno de suas intencionalidades – dado o movimento global de reforma empresarial da educação em que se insere –, no contexto brasileiro esse movimento ganha outras dimensões e configurações, mediadas, também, além por um horizonte conservador, reacionário e pela aliança policlassista – e não polarização entre direita e esquerda – no atual governo Lula (2023-presente).

Dado esse contexto, e a partir da análise genealógica da Reforma, é possível identificar os atores e verdadeiras intenções do NEM, originárias do processo historicamente estrutural de uma hierarquia elitista de dominação e controle das políticas públicas, controle esse, vívido mesmo na gestão de um governo "progressista" expresso na "reforma da reforma" e suas "migalhas mudanças". Todo esse processo reflete as marcas específicas da nossa formação social e política assentada nas estruturas arcaicas, coloniais, de dominação e dependência. O não rompimento com essas estruturas mantêm as "mudanças" que conservam os interesses dominantes.

Com vistas para o "Projeto de Vida" como parte do currículo da referida Reforma, que centrou no aspecto do "protagonismo do estudante", com recorte para a realidade educacional rural amazônica, delineou-se o objeto desta pesquisa. Em se tratando do componente curricular, ou disciplina, "Projeto de Vida", as discussões se tornam ainda mais controversas, quando direcionadas ao aspecto do "protagonismo do estudante". Como fora discutido, no percurso desta investigação, as inclinações

desse aspecto do currículo pendem para a formação hegemonicamente mercantilista, utilitarista e eurocêntrica, visando alimentar o atual modelo político-econômico voltado ao capitalismo por meio da formação de subjetividades adaptadas aos preceitos desse sistema e sua face neoliberal.

Nesse contexto educacional, marcadamente eurocêntrico por uma ideia colonial de “modernidade”, o “protagonismo do estudante” nos territórios rurais amazônicos vê aprisionado por um “Projeto de Vida” que não se adequa a sua realidade concreta, posto não haver orientações específicas desse componente que pautem a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, sobretudo, nas Amazônias e sua diversidade cultural, composta por comunidades indígenas, rurais, ribeirinhas, quilombolas e muitas outras.

No âmbito do documento curricular do Estado do Pará percebemos avanços com relação à busca pelo atendimento à essa diversidade dos povos da Amazônia, posto contemplar articulações com as especificidades dos territórios do campo, das águas e das florestas, se assentando, inclusive, em premissas decoloniais. Entretanto, esses avanços são atravessados, no plano da materialidade, por um conjunto de contradições que expressam seus limites, dadas às evidências, da pesquisa de campo, cujos dados, mostraram o não atendimento aos pressupostos estabelecidos.

Nesse sentido, embora tenhamos avanços no plano estadual, em termos de concepção – mudança essa produzida em decorrência da pressão dos movimentos sociais que lutam pela reconfiguração da agenda educacional no Estado – há limites e, sobretudo muitas contradições na implementação do NEM em territórios rurais amazônicos.

A negação ao lugar das especificidades desses povos do campo e suas diversidades, foi constatada mediante a pesquisa realizada nas escolas Benedita Lima Araújo, na comunidade Murutinga, em Abaetetuba, e Roberto Remigi, situada no Assentamento João Batista II, em Castanhal. O olhar investigativo fundamentado na matriz teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, em sua intersecção com o enfoque decolonial, para as experiências de implementação do Novo Ensino Médio nessas duas unidades escolares e, em particular, para o desenvolvimento do componente Projeto de Vida, evidenciou sentidos e direitos negados dos estudantes, em suas tentativas de construção de “Projetos de Vida”, que caminham em direções distintas daquela, proposta pela Reforma do “Novo” Ensino Médio.

No movimento de análise dos dados – tanto documental quanto os oriundos da

pesquisa de campo – constatamos as contradições de uma política que se apropria do discurso da “diversidade” para fortalecer, por meio do processo educativo, um modo de vida hegemônico/capitalista e um processo formativo excludente e colonial. Com isso, evidenciamos a perspectiva de diversidade advogada no NEM, como estratégia de reelaboração do próprio sistema que, sem modificar suas estruturas, continua a operar no silenciamento das diversidades, contrastando e negando uma visão crítica intercultural das diversidades.

As falas dos/as professores/as, estudantes e gestores(as)/coordenadores(as) nessas duas unidades escolares – além de sujeitos coletivos como o Sistema Organizacional Modular de Ensino, Sindicato das trabalhadoras e dos trabalhadores em Educação pública do Estado do Pará, Fórum Paraense de Educação do Campo, das águas e das florestas, Coordenação de Educação do Campo, das águas e das Florestas da Secretaria Estadual de Educação, lideranças da comunidade e do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) – denunciaram as contradições acerca do Projeto de Vida, evidenciando os desafios do “Novo” Ensino Médio para a educação dos povos e comunidades rurais das Amazônias.

No chão das escolas, o Projeto de Vida, abriga interpretações diversas. Alguns educadores/as enfatizaram o entendimento da atuação desse componente no processo de evasão do campo, posto o incentivo às lógicas de trabalhos urbanas, ao empreendedorismo em detrimento da agricultura e empreendimento familiares. Outros/as educadores/as destacaram as iniciativas da escola de valorização do campo, atuando, por meio desse componente, com a perspectiva de fortalecimento das identidades dos estudantes do campo. Contudo, as tentativas foram apresentadas caminhando lado a lado com o agronegócio, demonstrando assim, os limites dessa formação, já que, o projeto do agronegócio vai no sentido oposto de uma educação do/no campo que é crítica, política e emancipatória.

Os/as estudantes expuseram sentidos de vida ligados à permanência em suas comunidades rurais. Apresentaram denúncias ao descaso com o espaço rural e a educação nesse meio. Seus objetivos de vida são concebidos numa relação direta com as lutas por direitos em seus territórios, com o desejo de buscar melhorias de vida, tendo o estudo, como caminho para o alcance desse ideal. Os/as jovens reconhecendo os desafios das suas comunidades ressaltam os interesses em buscar formação que lhes permitam atuar no enfrentamento desses desafios. Há os/as que compreendem o trabalho na agricultura, na roça, com a farinha como suas

perspectivas de trabalho, e, portanto, gostariam de ser reconhecidos e valorizados a partir dessas dinâmicas que lhes conferem uma identidade. Suas narrativas evidenciaram, ainda, trajetos escolares marcados pelo enfrentamento das adversidades, em particular, no acesso e permanência na escola.

As narrativas de docentes e lideranças nos demonstraram que as escolas ainda seguem um currículo, uma estrutura e uma abordagem pedagógica urbana e eurocêntrica, apesar de algumas tentativas de efetivação de uma Educação do/no Campo. Demonstraram, ainda, que o Novo Ensino Médio, nas escolas do campo, não é ofertado e articulado numa perspectiva diferenciada de ensino, tal como demanda as especificidades das comunidades e seus povos.

Diante dessas especificidades dos povos amazônidas de distintas territorialidades e identidades, pensar em projetos de vida perpassa pelas vozes que ecoam e gritam por representatividades concretas, que, ao atingirem espaços de poder, passam por processos de silenciamentos, provocados e mediados por projetos sufocadores. Essas vozes também agem e impulsionam o sistema a pensar caminhos diferentes, que representem os anseios e as formas de organização social presentes em cada chão. Neste pensamento, trazer o “Projeto de Vida” nos contextos de enfrentamentos, pertencimentos e identidades, sugere uma práxis efetiva, para além de uma mera orientação profissional e desenvolvimento de competências. Logo, tratando-se do campo das construções sociopolíticas dos sujeitos/sujeitas, é um projeto que provoca diversos olhares e vertentes, passando pelas violências, ancestralidades e formas de ser/viver distintas. Afinal, falar de projetos de vidas transversa por uma raiz de movimentos fincada no chão das diversidades.

Contudo, ignorando esse chão diverso, a lógica operante da política do NEM segue silenciando e deslegitimando as construções de vida sob outras perspectivas, à revelia daquela que esteja a serviço do capital e da hegemonia de seu modelo de sociedade atravessado, na atualidade, pelos valores neoliberais e conservadores. Conforme investigação realizada, a concepção de Projeto de Vida posta nesse currículo, está pautada sob uma nefasta política neoliberal, conservadora, colonial, velada pelos discursos meritocráticos, que ignoram as realidades da maioria esmagadora dos estudantes brasileiros, em especial, aqueles postos em condição de subalternidades, violências e opressões de diversas dimensões.

Ao questionarmos: “que projeto de vida? Para quais vidas”?, questões que nos inquietaram desde o início desta análise e estiveram presentes balizando as

dinâmicas da pesquisa de Campo teve como resposta uma “projeção” baseada em princípios descontextualizados dos modos de existência vivenciados nos territórios rurais amazônicos, distante das realidades objetivas dos estudantes em suas lutas e dinâmicas de vida e de trabalho diversas.

No movimento de análise realizado, quando buscamos a compreensão das raízes de construção e inserção do Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio, verificamos a sua origem atrelada às orientações dos organismos internacionais. Ao avançarmos na leitura, tendo como pano de fundo a conjuntura brasileira e, como elemento investigativo, as orientações curriculares, identificamos a centralidade deste componente para a formação de um *ethos* que atenda aos interesses desses grupos empresariais que o propuseram no currículo.

Entendemos que os objetivos implícitos envolvem influenciar/determinar qual “vida” devem ter/projetar, esses estudantes, cuja visão de “futuro” é marcada pela concepção dominante - ocidental e eurocentrada - ligada ao produtivismo e a acumulação de capital que direciona um hegemônico e único “projetar a vida” em nossa sociedade. Essa é a mesma lógica que inscreveu uma história de colonização e exploração, no Brasil e, em particular, na Amazônia, sobretudo em seus territórios rurais, ribeirinhos, quilombolas, que convivem, no cotidiano social, com um colonialismo vivo que não se desfez, expresso nas práticas do agronegócio e na concepção desses territórios como atrasados e espaços de exploração. Visão, essa, renovada pelos novos colonizadores figurados de democráticos.

Nesse sentido, cabe registrar que a problematização do Projeto de Vida, nesta pesquisa, a partir da realidade de sujeitos/as da educação em territórios rurais na Amazônia, buscou tensionar o modelo hegemônico com os sentidos outros atribuídos à vida desses povos em suas distintas territorialidades. A questão-problema delimitada nesta pesquisa – “Qual o lugar das especificidades dos povos do campo, na concepção de Projeto de Vida, proposta pelo currículo do “Novo” Ensino Médio na sociedade brasileira?” – encontra respostas nos limites dos debates e discussões acerca das motivações da implementação de políticas de viés neoliberal e ultraconservador, impostas a qualquer custo.

Evidenciamos que, construída social, política, econômica e educacionalmente, submissa aos padrões coloniais, a sociedade brasileira reflete, nessa atual política educacional do NEM, valores e modos de ser/pensar/viver/agir/trabalhar coloniais/neoliberais. A colonialidade enquanto padrão de poder, que traz consigo

uma ideia de modernidade enquanto retórica de progresso, salvação, foi/é base de sustentação para que os intelectuais da classe dominante promovam a imposição de uma “resolução modernizadora” para o Ensino Médio no país, que vem aprofundando problemas estruturais já existentes.

As sombras da colonialidade, portanto, que caminham em nossa história desde um não recente passado, se fazem fortes e revigoradas nas cenas da atualidade educacional. A colonialidade se manifesta na política do NEM e no Projeto de Vida pelo: condicionamento curricular à construção de um dado ser humano: o adaptado à sociedade capitalista/neoliberal/conservadora; pela padronização de conteúdos mesmo em um país com profunda pluralidade étnica, territorial, sócio cultural e tamanha dimensão continental; se manifesta, ainda, na formação que prima pelo mérito individual em detrimento da solidariedade, coletividade, estabelecendo uma formação tecnicista voltada para competências, competitividade, negando uma formação humana crítica, integral e assentada numa sólida base de conhecimentos historicamente construídos; por pensar o sucesso escolar, e as soluções para os problemas estruturais e históricos desconectada das condições histórico-materiais.

Por estas razões, lemos a política do NEM como expressão das colonizações “reinventadas”, haja vista que, enquanto instrumento que reproduz o modo de vida capitalista/colonial/ocidental marginaliza sujeitos e epistemologias assentadas em outras matrizes de vida, em particular aquelas concebidas à margem de rios, campos e florestas como nos territórios rurais amazônicos. Embora se afirme a valorização das diferenças nos documentos curriculares, se percebe as ambiguidades na legislação da política do NEM, em particular do Projeto de Vida, por sua visão responsabilizadora, produtivista e apartada das condições objetivas de classe, raça, gênero e território, diluindo assim, as especificidades e identidades dos povos do campo, das águas, das florestas, na lógica do capital.

Diante das nuances, o que evidenciamos ao investigar o “Projeto de Vida”, não é um componente curricular, tão somente, mas uma concepção de mundo e de vida que, traduzida nesse componente, adentra os espaços escolares delimitando o tipo de ser humano necessário a formar: empreendedores, empresários de si próprios, responsáveis pelo seu sucesso/fracasso, revelando assim, o enxugamento do papel do Estado enquanto provedor de direitos e políticas públicas que garantam a equidade social. A ordem atual é a meritocracia, esse conceito que ilude por vender a conquista do mérito, porém oculta sua face colonial de exclusão.

Questionar, por exemplo, a quem e a quais interesses contemplam esse tipo de ser humano, as “aprendizagens essenciais” e as competências foi/é fundamental nesse debate. Será que elas (as aprendizagens definidas como essenciais) contemplam as demandas de sujeitos e contextos de comunidades rurais nas Amazônias? O que compreendemos, a partir desta pesquisa, é que são essenciais para um determinado grupo dominante orientado por um universalismo abstrato pautado no pensamento eurocêntrico, neoliberal, ocidental. Pautar esse debate perpassou e perpassa por uma discussão da colonialidade constitutiva do capitalismo brasileiro que opera no apagamento de sujeitos e modos de vida.

Diante dessa arena tensa e permeada de contradições, que envolve o Ensino Médio brasileiro, é preciso discutir as possíveis estratégias de resistências e enfrentamentos, principalmente, considerando sua implementação em territórios que já se encontram em condições de subalternidade, desigualdades e exclusões, como na Amazônia e, em particular, em seus espaços rurais. Nessa interpretação, a discussão precisa se redirecionar para dialogar com outros horizontes de vida e sociedade, para além da lógica pragmática, empresarial, colonial - invisível às situações e contradições de classe e às formas de opressão, dominação diversas.

Conforme evidenciamos nesta dissertação, a investigação nos cruzou com singulares experiências centradas em perspectivas outras de ensino, desenvolvendo a articulação dos projetos “pessoais” dos educandos a partir da relação com o território, em respeito, diálogo e valorização às identidades dos povos do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos das Amazônias. As experiências das casas familiares rurais e o EJA Médio Campo, foram salientados por interlocutores/as, como exemplos de projetos, cuja abordagem de ensino e de “Projeto de Vida” é diferenciada em suas vias de organização curricular e intencionalidades formativas. Contudo, são experiências pouco visibilizadas e pouco valorizadas pelas estruturas dominantes que permeiam a sociedade e a construção das políticas de educação básica brasileiras.

Por isso, cabe questionar: é possível consolidar essa prática - diferenciada, contra hegemônica, por dentro da hegemonia? Quais as possibilidades de superação do paradoxo evidenciado na BNCC e materialização, de fato, de um ensino diferenciado às populações de territórios rurais, sobretudo na Amazônia, com suas particularidades e conflitos de interesses, mediante uma padronização curricular? É possível conciliar o projeto educacional do NEM com as intencionalidades políticas e pedagógicas que prevê a educação do/no campo em seu projeto contra hegemônico?

A nosso ver, essas questões que nos tocam, se inscrevem como desafios para pesquisas futuras e para pensarmos a educação básica pública do/no campo, em particular na etapa do ensino médio, atual cenário de tantas disputas.

Compreendido como um lugar de saída, o ensino médio é uma etapa da vida escolar importante para a garantia de outros direitos. O Ensino Médio na Amazônia, no âmbito da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, segue nas trincheiras de construções de resistências, tracejadas por raízes amargas e composições coletivas de luta. Sua história e atualidade nos mostram a problemática histórica da não garantia dessa etapa de ensino nos territórios rurais, levando ao deslocamento campo-cidade, ou do campo para a cidade.

Mediante essa problemática, na realidade estadual paraense, se projetam as lutas dos sujeitos coletivos e movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas, que tensionam o Estado para a resolução dessa dívida histórica. Contudo, o Estado continua atuando com o descaso e a negação do direito à educação pública, presencial e diferenciada nesses territórios, efetivando o fechamento de escolas do campo e projetando a implementação de ensino à distância nesses territórios. Isso demonstra uma problemática de violação de direitos que antecede o problema do Novo Ensino Médio, nos deixando óbvio que, mais que mudanças curriculares, necessitamos de mudanças de concepções de sociedade, educação e do modo de olhar o rural.

É oportuno considerar, que o Novo Ensino Médio não originou a negação do lugar dos povos do campo, das águas, das florestas, das diversidades amazônicas nas políticas e práticas curriculares. Isso já estava posto historicamente pela visão eurocêntrica de condicionamento desses povos às inferioridades epistêmicas, políticas, ontológicas, apesar dos avanços obtidos do movimento por uma Educação do/no Campo. Contudo, ele enrijeceu ainda mais esse viés. Entretanto, há margens para as fissuras com essa padronização e construção do ensino diferenciado. Superar o paradigma eurocêntrico de construção do ser e saber, o padrão colonial/capitalista imbuído na educação e nos projetos de reprodução de desigualdades por meio da meritocracia e da formação de mão de obra adaptada e flexível aos valores conservadores e de mercado, são exigências para passos seguintes, no caminho por outra proposta e prática insurgente de ensino médio nos territórios rurais.

Delimitamos, portanto, essas considerações, para alicerçarmos nossos pés na concretude movente e conflitiva que está posta a realidade, a fim de pensarmos as

possibilidades de transgressões. Entendemos que a disputa não é somente por um projeto de educação, e sim, de sociedade. Posto isso, precisamos efetivar o currículo diferenciado, sem abdicar dos saberes científicos que todo estudante tem direito de aprender; sem desconsiderar os saberes construídos nos seus territórios, as dinâmicas temporais, históricas e culturais do espaço; sem tirar do/a estudante o direito de ser trabalhador/trabalhadora do campo, agricultora/agricultora ou quaisquer outras que ele/ela desejar, desde que, com dignidade. Que saibamos fortalecer as identidades e não as corroer ao reproduzir sentidos curriculares que visem a manutenção da hegemonia urbana/eurocêntrica sobre o rural.

Que possamos, então, plantar nesse jardim da Educação, como disse a professora Ilma Ribeiro, na epígrafe dessas considerações, as sementes que queremos. E que elas possam florescer formas outras de vida e educação que possibilitem atuar nas transgressões das colonialidades reinventadas.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. **Presidencialismo de Coalizão:** raízes e evolução do modelo político brasileiro. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AGUIAR, JÓRISSA DANILLA. A colonização do conhecimento e a crítica ao eurocentrismo nas ciências sociais a partir da produção teórica brasileira. **Revista Religacion**, 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade.** Campinas, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329. Acesso em: 06 dez. 2023.

ALENTEJANO, Paulo. A Hegemonia do Agronegócio e a Reconfiguração da Luta pela Terra e Reforma Agrária no Brasil. **Caderno Prudentino De Geografia.** v.*4*. p. 251–285, 2020. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7763. Acesso em: 26 jan. 2024.

ALONSO, Angela. A comunidade moral bolsonarista. In Sergio Abranches e alii. **Democracia em Risco? 22 ensaios sobre o Brasil de hoje**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019, pp 52-70.

ALVES, M.F.; OLIVEIRA, V.A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação,** v.7, n.8 - 2020.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN emite nota de repúdio à nomeação de Fernando Wirtmann Ferreira como coordenador-geral da Secretaria de Educação Básica do MEC. **SINDUFFS**, ANDES-SN, [s. l.], 4 abr. 2023. Disponível em: https://sinduffs.org.br/noticias/notas/andes-sn-emite-nota-de-repudio-a-nomeacao-de-fernando-wirtmann-ferreira-como-coordenador-geral-da-secretaria-de-educacao-basica-do-mec/. Acesso em: 15 jun. 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Nova aguilar. Antologia Poética, Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record, 1928.

ANFOPE, **Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação**. A Reforma da "Reforma do Ensino Médio: e agora?". Youtube. Canal da Anfope Nacional, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gEskhitdryw. Acesso em 08 agos. 2024.

ANISTIA INTERNACIONAL. **O Estado dos Direitos Humanos no Mundo**. Informe 2021/2022, 2022. Disponível em: https://anistia.org.br/informe/novo-relatorio-covid-19-e-direitos-humanos-no-brasil-caminhos-e-desafios-para-uma-recuperacao-justa/. Acesso em 06 abr. 2024.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Amazônia. Subsídios para a Consulta pública. **RELATÓRIO FINAL**, Rio de Janeiro, 2023.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, L. L. **Currículo escolar em EJA em comunidades quilombolas da Amazônia: avanços e limites na afirmação do reconhecimento de territórios ancestrais.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107–122, 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051. Acesso em: 22 fev. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzales. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. IN: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.103-117. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educao_do_campo_e_pesquisa_-__questes_para_reflexo.pdf. Acesso: 12 jan. 2024.

ARROYO, Miguel. Gonzales. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017. Acesso em: 14 jan. 2024.

ARROYO, Miguel. Gonzales. **Currículo, Território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

ARROYO, Miguel. Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. 9ª reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. Apresentação, p. 7-18.

ASSOCIAÇÃO DE OLHO NO MATERIAL ESCOLAR. Nota Pública sobre o Documento de Referência da **CONAE-2024**. Barretos/SP, 2023.

AVRITZER, Leonardo. **Política e antipolítica**. A crise do governo Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, set./dez. 2013.

BARCELLOS, S. B.; MANSAN, P. R. Juventude rural e políticas públicas no Brasil: balanço, perspectivas e questões para o debate. In: BARCELLOS, S. B.; MENEZES, M. A.; STROPASOLAS, V. L. (Orgs.). **Juventude rural e políticas públicas no**

Brasil. Brasília. Presidência da República. Coleção juventude, Série Estudos, n.1, 2014.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Lisboa: Portugal, 2021.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**. v. 19, n. 53, p. 71–86, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10047. Acesso em: 08 jan. 2024.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo. Brasiliense, 2000.

BOITO JR, Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Revista Crítica Marxista**, 2015. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_10_57_34.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

BOITO Jr., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política** [online]. v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000300004. Acesso em 17 jan. 2024

BORÓN, Atílio. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. IN: **Pós – neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? Sader, Emir e Gentili, Pablo(orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. Iterra: Veranópolis: RS, 3ª ed. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra:** escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio. **Brasília-DF**, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf. Acesso em: 13 de ag.2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria MEC nº 627, DE 04 DE ABRIL DE 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricula**r: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar 2023.** Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/8/2024. Brasília, 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 - exposição de motivos.** Portal da Presidência da República. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, 15 de setembro de 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, 22 set. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1432/2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 5230 de 2023**. Redação Final. Câmara dos Deputados. Brasília, 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - **DCNEM**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.

BRITO, Eloar Teixeira de. **O conteúdo do discurso de Protagonismo Juvenil nos documentos que regulam o "Novo" Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2022.

CABNAL, L. **Acercamientos a la contrucción de la propuesta de pensamiento epistemológico de mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya-Yala**. Feminismos diversos: el feminismo comunitario. ACSUR, 2010, p. 11-25.

CALDART, R. S. A escola do campo em Movimento. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho**, **Educação, Saúde**: Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003. Acesso 12 de fev. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644. Acesso em: 18 fev. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2022. p.147-161.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as Tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS**. Discussão e votação de propostas legislativas -** 06/12/2023 **-** Presença do Deputado Mendonça Filho para tratar do PL 5230/2023. Comissão de Educação. Transmitido ao vivo. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aNrPu7ePVUE. Acesso em: 18 de jan. 2024.

CAMARGO, L.M; HAGE, S.A.M.; GOMES, R.K.S; FIGUEIREDO, A.M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. Dossiê Temático. v.20. n.1. **Revista e-Curriculum**, 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813. Acesso em: 16 jan. 2024.

CANUTO, Mônica Barbosa. **Sentidos de "novo" ensino médio em Cascavel/CE:** Itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2023.

CARA, Daniel. Novo Ensino Médio: análise e projeções. Entrevista com Daniel Cara. [Entrevista concedida a] Adriana Beloti. Francini Carla Grzeca. Marcos Bohrer. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023 https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.7-18

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Retratos e desafios da Educação do/no Campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 383-395, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor DOI: 10.5212/OlharProfr.v.15i2.0012

CASSIO, Fernando. Falsos consensos e a luta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio. **Revista da ANFOPE**, 2023.Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/845. Acesso em jul. 2024.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.** Vol. 7 n. 1, 2009.

CASTRO, M. R. de (org). **Territórios em transformação na Amazônia** - saberes, rupturas e resistências. Belém: NAEA, 2017.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017.

CAMPOS, Márcio D´Olne. A arte de sulear-se. In: SCHNEiDER, Theodore. (org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária.** Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 01-03.

CERIOLI, Paulo. R; CALDART, Roseli. S; FERNANDES, Bernardo M. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli. S.; MOLINA, Mônica. C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. 9ª reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p.19-64.

CHAUÍ, Marilena. "O totalitarismo neoliberal". **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. Editora Fundação Perseu Abramo, 2022.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?**. Boitempo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e a educação como direito.** A terra é redonda, 2021. disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/. Acesso em: 16 jan. 2024.

CHAVES, Priscila Monteiro; FORMIGHERI FUÁ DE LIMA, Guilherme L. Instituto Iungo e a juventude no ensino médio: 'projeção da vida' subordinada ao capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 2, p. 545–576, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47171. Acesso: 14 mar. 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital. Base Nacional Comum Curricular e

as classes multisseriadas na Amazônia. **E-curriculum,** V. 16. N. 4, 2018. DOI:https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1408-1436

CIAVATTA, M.; Ramos, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos Da Escola**, *5*(8), 27–41, 2012. https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Agendas impostas por fundações privadas e nomeação de Secretária de Educação Básica, no MEC. **Nota Pública**. Brasília, 2023. Disponível em: https://sindcefetmg.org.br/wp-content/uploads/2023/01/2023_01_12_nota_mec.pdf. Acesso em junh. 2024.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas. Nota Técnica**, 2024. Disponível em: https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade-ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/ Acesso em: 14 dez. 2024

CONAE, Conferência Nacional de Educação. **Documento Final. Plano Nacional de Educação (2024-2034):** política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, 2024.

CORRÊA, Sérgio R. M. Impactos da pandemia na educação em comunidades rurais ribeirinhas e quilombolas da Amazônia: Aumento da desigualdade e resistência. Resumo Expandido - Trabalho - **41ª Reunião Nacional da ANPED** ISSN: 2447-2808. GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, 2023. Disponível em: https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos?page=16

CORRÊA, Sérgio R. M. Paulo Freire: uma leitura de seu pensamento social e pedagógico crítico a partir do sul. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, v.17, n.47, 2021.

CORRÊA, Sérgio R. M. "Currículos" e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** Retratos e realidades das escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 163-195.

CORRÊA, Sérgio R. M. Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1315–1357, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/64794. Acesso em: 18 dez. 2023.

CORRÊA, Sérgio R. M.; HAGE, Salomão A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera** (UNESP), p. 79-105, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1336. Acesso em: 14 dez. 2024.

CORRÊA, Sérgio R. M.; HAGE, Salomão A.M. Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. RTPS – Rev. **Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, n. 07, p. 123-142, 2019.

CORRÊA, Sérgio R. M.; NASCIMENTO, Maycon D. F.do. MST, Agroecologia e Educação do Campo na Amazônia: um estudo sob o enfoque das Epistemologias do Sul. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, p. 299–324, 2019.

CORRÊA, S.R.; DAMASCENO, G.N. SOUZA; L.S. Concepções Teórico-epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes: pensando realidades outras. In: PPGED-UEPA. **Anais do XVIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação**. UEPA-CCSE. Belém-PA: 2023. p. 508-517.

CORTI, Ana Paula. Políticas e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**. v.21. n. 60, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qvRBnnndFWrz8ZYLKjPzWpS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 07 fev. 2024

COUTINHO, Carlos Nelson. A época Neoliberal: Revolução passiva ou contra-reforma?. **Revista Novos Rumos**, *49*(1), 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383. Acesso em: 08 fev. 2024.

CRUZ, Renilton. Ensino médio nos territórios rurais da Amazônia: Entre insuficiências, precarizações e resistências**. Revista Cocar.** Edição Especial. N. 33/2024 ISSN: 2237-0315 Dossiê: Educação do campo e Pronera, 2025, p. 1-17.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p. 2016.

DARCY, Ribeiro. **Sobre o óbvio.** Guanabara: Petrópolis, 1986.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. **Lula, a esquerda e a Frente Ampla.** Outras Palavras, 2023. Disponível em: https://outraspalavras.net/crise-brasileira/lula-a-esquerda-e-a-frente-ampla/. Acesso em: 16 nov. 2024.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **1942: O encobrimento do Outro**. A origem do “Mito da Modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordão e Outros Movimentos**. Rio de Janeiro, Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas. Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). **Unicamp. IE**, Campinas, n. 308, jun. 2017.

FAGNANI, Eduardo. **Política Social no Governo Lula em Perspectiva**. Texto para discussão no Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Nacional de Brasília – UNB, IE/UNICAMP, Campinas, v. 13, n. 28, n. 192, jun. 2011.

FALSBORDA,Orlando. Experiencias teórico-prácticas. In: **Una sociología sentipensante para América Latina**.Cidade do México: Sigloveintiuno, Clacso, 2015[1998], p. 303-366.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Cartografias ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos Amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília-DF, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. IN: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, E. F.; LOPES, A. C. **Projeto de vida:** Afinal, do que estamos falando? [Textos para Discussão, n. 52]. Inep.2024. https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/6166

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter Editorial, Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**. v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607. Acesso em: 26 nov. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018. p. 25–42. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2023

FERRETTI, Celso João; KRAWCZYK. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos Da Escola**. 2017, p. 33-44. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757. Acesso em: 12 dez. 2023.

FILGUEIRAS, L.; JÚNIOR, C. Z. de; MIGUEL, L. F. O terceiro governo lula: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, 36, e023024, 2023. https://doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.55403. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/55403. Acesso em 02 julh. 2024.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Em Defesa do PRONERA e do Direito à Educação do Campo**, 2020. Disponível em: https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/. Acesso: 10 jan. 2024.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. Reunião Nacional Ampliada, 26, 27, 28 de setembro de 2017. **Relatório Final.** Brasília-DF, 2017.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Documento de subsídio para o debate da conjuntura**. Brasília/DF, 2024. Disponível em: https://fonec.org/reuniao-nacional-da-coordenacao-do-forum-nacional-de-educacao-do-campo/. Acesso em: 02 jan. 2025.

FONTANELLA, Juciléia. **O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense**: análise dos seus limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 46ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 6. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: "sobralizando" a educação brasileira. **Avaliação Educacional**, 2023. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/. Acesso em: 12 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola única do trabalho**: explorando os caminhos de sua construção. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS, n. 15, set. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação**: novas direitas, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de

Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim. Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 748-754.

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p.69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Ministério da Educação é onde a luta de classes se expressa mais dura.** Entrevista com: Cátia Guimarães - EPSJV/Fiocruz, 2023. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ministerio-da-educacao-e-onde-a-luta-de-classes-se-expressa-mais-dura. Acesso em: 12 dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise Nogueira. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista **HISTEDBR On-line**, v. 16, p. 30–48, 2016. Disponível em:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207. Acesso em: 16 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e Educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização** V. 2, 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida**, 2018. Disponível em: https://fundacaolemann.org. br/materiais/projeto-devida. Acesso em: 27 agos. 2024

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto". In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 91-116.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GLOBAL WEALTH REPORT. **Relatório Global de Riqueza**. 2023. Disponível em: https://www.ubs.com/microsites/latamaccess/pt/wealth-planning/articles/global-wealth-report-2023.html. Acesso em: 14 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org.). **Educação anti-racista**:

abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação - Coleção Educação para Todos, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINHO-COSTA, J.; TORRES, N.M.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica: Coleção Cultura Negra e Identidades, 2019, p.223-246.

GONZALEZ, Lélia (aut.); RIOS, Flavia & LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147. 2008.

HAGE, Salomão A. M. Educação na Amazônia: Identidade singularidade e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** Retratos e realidades das escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. 2. ed. São Paulo: UK'A, 2021.

KORBES, C; FERREIRA, E; SILVA, Monica; Et al. **Ensino Médio em Pesquisa**. Ebook. CRV, Curitiba, 2022.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, N. EUA – Brasil: uma cooperação deletéria na educação - da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, e77573. Dezembro de 2020.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.) **Sociologia do Ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p.13-32.

KREIN, José Dari. **Debates contemporâneos:** economia social e do trabalho: as relações sociais na era do neoliberalismo no Brasil. São Paulo, 2013.

KRELLING, Lucélia Izabel Fraga. **Novo Ensino Médio e o Componente Curricular Projeto de Vida**: Significações Atribuídas por Jovens em uma Escola de Joinville/SC**.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville/RS, 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed. São Paulo: companhia das Letras, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesq. São Paulo, 1989.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2003.

LEHER, Roberto; et.al. Novas possibilidades históricas para a democracia e a educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e271371, 2023. https://doi.org/10.1590/ES.271371

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosemary Soares dos. **Educação no governo Bolsonaro e autocracia burguesa**: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto. Educação no governo Bolsonaro. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 9-42.

LEITE, L. C. M. Encontro com Paulo Freire (entrevista). **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 3, p.47-75, maio 1979.

LIMA, M.R. S. A dialética da política externa de Lula 3.0. **CEBRI-Revista: Brazilian Journal of International Affairs,** (5), 79–95. Recuperado de https://cebri-revista.emnuvens.com.br/revista/article/view/104, 2023.

LIMA, Maciel. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2018.

LOUREIRO, João Jesus de Paes. **Obras Reunidas: Cultura amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo:Escrituras, 2001.

LOUREIRO, Violeta R. **A Amazônia no século XXI** - novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LOWY, Michael. O Estado de exceção predomina: a democracia é que foi excepcional. **Entrevista especial com Michael Lowy**. Blog da Boitempo, São Paulo, 30 maio, 2016. Disponível em: Disponível em: https://goo.gl/aTqCCT.

LOWY, Michael. **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. Tradução Cláudio Schilling, Luís Carlos Borges. 4 ed., ampl. São Paulo, Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth F. de; SILVA, Marlon S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial,** *35*, e55/1–23, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X71377. Acesso: 18 dez. 2023.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap.** São José dos Campos, SP: Brasil, v. 20, nº 35, jul. 2014.

MARIATEGUI, J. Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução de Felipe José Lindoso. 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARTINS, Erica Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa De Educação**, *31*(1), 2018 Disponível em: https://doi.org/10.21814/rpe.12674. Acesso: 23 jan. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política, livro I. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MATTOS, Marcelo Badaró. Governo Bolsonaro Neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. **Relações Internacionais**. 2022.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MELLO, Thiago de. **Madrugada camponesa**. In: Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar. 24. ed. São Paulo, Global, 2017.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **A virada conceitual pós-colonial**: panorama, especificidades e possíveis contribuições às teorias sociais. In: 38º Encontro Anual ANPOCS. Trabalho apresentado no GT 40, 2014, Caxambu, Anais: ANPOCS, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: I. JINKINGS; K. DORIA; M. CLETO. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, p. 31-37, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil:** da constituição ao golpe de 2016 - 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Movimentos Sociais e Educação do Campo: protagonismo dos povos campesinos na reconstrução das políticas públicas de

educação. **I SIECETR, II SNEPMSC, VI EPPECP**. MESA DE ABERTURA. Online.2024 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CMnA--PYaMw. Acesso em: 12 nov. 2024.

MORAES, C. S. V.; Et. al. Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e261875, 2023.

MORAES, Eneida de. **Terra Verde**. Belém: Livraria Globo, 1929.

MOROSINI, Maria Costa; FERNANDES, C. M. Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, *5*(2),154–164, 2014 https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Acesso: 08 dez. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV. p. 43-100, 2016.

NEGRÃO, Alice Maia. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2020.

NEVES, Raimundo Clecionaldo. **A reforma do ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA, 2022.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley de. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A Epistemologia na Educação de Paulo Freire**. PPGED/UEPA: Belém/PA, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoena, p. 28-34, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação e emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América Latina. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. p. 123-141, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PARÁ, Governo do Estado. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria Estadual de Educação. Belém-PA, 2022.

PARÁ, Governo do Estado. Lei nº 9981. I**nstitui a Política de Educação Formal para o Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima,** vinculada à Secretaria de Estado de Educação. 06 de julho de 2023.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Guia pedagógico do Ensino Médio Regular Campo - NEM CAMPO**. SEDUC/SAEB/DDI/CECAF, 2024.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de Projeto de Vida** – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará. Organizador: SEDUC-PA, 2022.

PARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. Comissão de Estudos sobre as Diretrizes da Educação dos Povos do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas. **(Relatório).** Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Belém/PA, 202.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Etapa ensino médio. Vol. II, Belém-PA, 2021.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Pedagógicas 2024**: ensino fundamental e médio. Secretaria Adjunta de Educação Básica - SAEB/SEDUC/PA. vol.1, 2024.

PARKATEJÊ, Kôkôixumti Tembé Jathiati; Et.al. Diálogos Sul-Sul: território, saúde, cultura e educação na perspectiva dos povos amazônidas. **Ebook do VI Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul**. Editora IEPA, Belém/PA, 2024.
Peroni, V. M.; Caeteno, M. R;. O público e o privado na educação - Projetos em disputa?. *Retratos Da Escola*, *9*(17). https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584, 2015.

PESSOA, Fernando. Poemas Inconjuntos. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Recolha, transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha.) Lisboa: Presença, 1994.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 1-4, 2005.

PPGED-UEPA. **Anais do XVIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Amazônia: Qual o lugar dos povos na pesquisa em educação? 05 -06 de dezembro de 2023. UEPA-CCSE. Belém-PA: 2023. 435 p.

PRADO, Adélia. **O que a memória ama, fica eterno**. UNIFAR, 2019. Disponível em: https://www.unifar.org.br/o-que-a-memoria-ama-fica-eterno.html. Acesso em: 02 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2005.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim. Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 533-538.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.

REIS, Patrícia Sobrinho. **Itinerários formativos e flexibilização curricular do Ensino Médio:** uma análise das bases teóricas decorrentes da lei 13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e Portaria Mec nº 1.432/2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2022.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Amazônia. IN: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?** Amazônia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s Acesso em: 06 de junho de 2023

RUBBO, Deni Alfaro. Por uma esquerda marxista decolonial: Mariátegui e a crítica da modernidade ocidental. **Revista Crítica Marxista**, 2020. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/18950.

SÁ, L.T.F. de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A triangulação na Pesquisa científica em Educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 645-660, Edição Especial, 2019.

SACRAMENTO, Benedito Nunes. **Política de ensino médio modular no Pará:** princípios, diretrizes e práticas formativas para juventudes do campo na Amazônia. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará. Cametá/PA, 2018.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. UBU Editora: São Paulo, 2023.

SANTOS, A. R. dos. Educação do Campo e Agronegócio: território de disputas. **Educação Em Revista**, 18(2), p. 71–91, 2017. https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.06.p71. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. SAPELLI, Marlene. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SANTOS, Cynara. F; CORRÊA, Sérgio R. M. Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico. **Retratos Da Escola,** *p.* 1051–1071. https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1629, 2022.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida**: o Brasil no século XXI. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2017.

SENADO FEDERAL. 3ª audiência **CMMPV 746/2016 - 01/11/2016 às 14h30 –** Brasília – DF. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?0&reuniao=5568&codcol=2065. Acesso em: 17 dez. 2023.

SHIROMA, Eneida Otto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Asenate Rodrigues e. **O novo ensino médio no Espírito Santo**: o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2023.

SILVA, Francisco V. da.; BRUNET, Patrícia D. de M.; MOURA, Thâmara S. de. "O futuro já começou": a constituição do empreendedor de si em coleções didáticas do Projeto de Vida, do Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14253, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14253..

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Januária Rodrigues da. **A desconstrução do Ensino Médio e suas consequências ao projeto de vida da juventude trabalhadora no RS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS, 2019.

SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022.

SILVA, Maria das Graças. *et al*. **Voci dal Brasile. Uno sguardo Freiriano Sull' impatto della pandemia nelle comunità rurali e fluviali dell' Amazzonia**. Traduzione a cura di Mariateresa Muraca. Ben vivere. Coordinamento di Perfezionamento del Personale di Livello Superiore, 2023.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. v. 34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos Revista Científica**, n. 67, p. e25514, 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514. Acesso em: 07 fev. 2024

SILVA, Monica Ribeiro da; SHCEIBE, Leide. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 17 dez. 2023

SILVA, Mônica Ribeiro. **Educação: o ensino médio em ruínas**. Artigo de opinião. Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/07/14/educacao-o-ensino-medio-em-ruinas Acesso em: 13 de nov., 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro. Presidente Lula sanciona nova lei do “Novo Ensino Médio”: O que esperar da “reforma” da “reforma”. **Observatório do Ensino Médio**, 2024. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/presidente-lula-sanciona-nova-lei-do-novo-ensino-medio-o-que-esperar-da-reforma-da-reforma/. Acesso em: 13 de jan. 2025.

SILVA, V. A. C. Políticas compensatórias. In: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**.UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SINGER, André. Cutucando Onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos estudos CEBRAP** [online]. n. 102 pp. 39-67, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.25091/S0101-3300201500020004. Acesso em: 09 dez. 2023.

SINGER, André. **O lulismo em crise - um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016).** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SINTEPP, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará. **Informativo:** Agora é greve na educação pública paraense. Ed.0007. fev, 2024. Disponível em: https://sintepp.org.br/agora-e-greve-na-educacao-publica-paraense/. Acesso em: 27 fev. 2024.

SINTEPP, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará. **NEM O NOVO NEM O VELHO ENSINO MÉDIO**. Cartilha. 2024. Disponível em: https://sintepp.org.br/cartilha-sobre-o-novo-ensino-medio/. Acesso em dez. 2024.

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará. **SINTEPP COBRA REVOGAÇÃO DA LEI 10.820/2024.** Disponível em: https://sintepp.org.br/sintepp-cobra-revogacao-da-lei-10-820-2024/. Acesso em: jan. 2025.

SOUZA, J. F. de. Educação e movimentos sociais. In: **Memórias do IV Seminário Internacional:** Universidade e Educação Popular. João Pessoa: UFPB, 1995

SOUZA, Liciane de S. e; GOMES, J. Ivan. **O Ensino de Filosofia na Escola Pe. Vitaliano Maria Vari**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia), Universidade do Estado do Pará, 2015.

SOUZA, Sullivan Ferreira. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

BARCELLOS, S. B.; MANSAN, P. R. A. Juventude rural e políticas públicas no brasil: balanço, perspectivas e questões para o debate. *In*: MENEZES, M. A. de; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Orgs.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014.

TPE, Todos Pela Educação. **Contribuições para o Novo Ensino Médio a partir das propostas do Ministério da Educação**. Nota Técnica. 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/08/nota-tecnica-contribuicoes-para-o-nem-a-partir-das-propostas-do-mec-todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 03 de out. 2023.

TPE, Todos Pela Educação. **5 anos, 5 metas, 5 bandeiras**. São Paulo, Todos Pela Educação, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁRIAS ENTIDADES. **Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio** (Lei 13.415/2017). Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 16, n. 35, 2022.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. **O Mundo Rural como um Espaço de Vida**: Reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da dissertação: A concepção de Projeto de Vida no Currículo do Novo Ensino Médio: o lugar dos sujeitos e contextos da educação do campo na Amazônia
Pesquisadora Responsável: Liciane de Souza e Souza
Orientador: Profº. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa
Curso e instituição a que pertence o (a) Pesquisador (a) Responsável: Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)

Nome do voluntário

(a)_____

O(a) Sr.(ª) está sendo convidado(a) para participar de forma voluntária da pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará–PPGED/UEPA, intitulada "**A CONCEPÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO "NOVO" ENSINO MÉDIO:** uma análise crítica a partir do lugar dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia" de responsabilidade de Liciane de Souza e Souza e Sérgio Roberto Moraes Corrêa. Esta pesquisa possui como objetivo analisar o lugar das especificidades dos povos do campo da Amazônia na concepção de projeto de vida estabelecida no currículo do Novo ensino médio na sociedade brasileira. Analisaremos a origem da reforma do ensino médio; a implementação do novo ensino médio em escolas localizadas em territórios rurais no Pará e seus desafios postos para a educação do campo; a concepção de Projeto de vida estabelecida no currículo; e investigaremos os sentidos que os estudantes do campo atribuem a seus projetos de vida visando tensionar com o proposto pela política educacional do novo ensino médio.

Gostaríamos de frisar que a sua participação dar-se-á por meio de entrevistas realizadas presencialmente ou através de chamadas de vídeo, via Google Meet e/ou WhatsApp, dessa forma, para o registro das falas, pretendo utilizar anotação direta das respostas e caso concorde, utilizarei um gravador, e as falas, em momentos seguintes, serão transcritas, além disso, caso necessário, outros procedimentos serão realizados, como gravação de vídeos e fotografias da localidade. As entrevistas serão realizadas com Técnicos da Seduc, lideranças do movimento estudantil e social , Gestão, professores (as) do Sistema Modular de Ensino (SOME), professores (as) do componente projeto de vida e estudantes da escola local, nesse caso, pedimos também, acesso ao material didático, Plano de aula e projeto político pedagógico da escola.

Fica garantido, por este termo, a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do(a) participante e se assim preferir, a referência ao mesmo (a) será feita através de nomes fictícios criado pela pesquisadora. Informo ainda que se houver desconfortos e riscos envolvendo os(as) participantes da pesquisa, seja de dimensão psicológica, como constrangimento ou exposição, garantiremos a reparação e alertamos que os (as) participantes estarão respaldados pela lei 466/12 e Resolução CNS Nº 510/2016. Afirmamos que é concedido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem acarretar penalização alguma, a fim de garantir condições de bem estar físico, psicológico e social aos (as) participantes envolvidos (as). Vale ressaltar que sua participação é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo a você. Portanto, o(a) participante NÃO será obrigado(a) a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade. Em vista disso, estarão disponíveis a qualquer fase da pesquisa o acesso irrestrito aos materiais investigados e as possíveis análises e durante todo o período da pesquisa você poderá sanar dúvidas entrando em contato por meio de telefone celular e Email disponibilizado pela pesquisadora.

Esta pesquisa e seus dados serão utilizados em uma dissertação de mestrado, além disso, seus dados serão divulgados pela pesquisadora em congressos, encontros virtuais, publicações e eventos relacionados à pesquisa.

Eu,_____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma.

O/a interlocutor (a) deve informar, marcando uma opção dentro do parêntese abaixo:

( ) Permito minha identificação nos resultados compartilhados desta pesquisa.

( ) Não permito minha identificação nos resultados compartilhados desta pesquisa.

Eu,_____,
responsável pela pesquisa em questão, declaro que dirimi todas as dúvidas do participante sobre o assunto.

Interlocutor (a): _____

Belém,_____de_____de 2022

APÊNDICE B – INSTRUMENTAIS DE PESQUISA DE CAMPO

INTERLOCUTOR: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
IDENTIFICAÇÃO
NOME:
LOCAL ONDE MORA:
PROFISSÃO:
FORMAÇÃO:

Eixo 1: Conhecendo seu eu: entre o pessoal e o social

1- Fale um pouco sobre você, sua trajetória de vida social, profissional.
2- Fale um pouco sobre seu vínculo com o movimento da Educação do Campo.
3- Poderias apresentar o Fórum Paraense de educação do Campo?
4- Na atualidade, quais vêm sendo, na avaliação do Fórum, os principais desafios que envolve o ensino médio nos territórios rurais no estado?

Eixo 2: Percepções sobre a proposta do novo ensino médio

1- Como o Fórum avalia a forma como foi construída a política do novo ensino médio, em 2016, em nível nacional e os desdobramentos em nível regional e estadual?
2- E atualmente, como você observa o movimento que envolve o novo ensino médio no governo Lula e na conjuntura estadual? Que demandas o Fórum tem colocado/reivindicado diante desse movimento?
3- Como o Fórum, avalia esse novo ensino médio considerando a implementação dele em escolas em territórios rurais?
4- Nas atuações do movimento, vocês têm acompanhado alguma escola que vem implementando o currículo do novo ensino médio? Se sim, como vem se dando essa implementação? Que mudanças, avanços ou desafios vocês percebem que a escola vem vivenciando com o novo ensino médio?
5- Como você avalia o Documento curricular do Estado do Pará para a etapa do Ensino Médio considerando o lugar dos povos do campo?

Eixo 3- Percepções sobre o Projeto de vida

1- Qual sua avaliação e compreensão sobre o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio?
2- Que ideais de ser humano, educação, sociedade você acredita que ele busca atender?
3- Quais são as contribuições e/ou implicações desses ideais para a Educação do/no Campo na Amazônia?
4- Como você pensa que poderíamos discutir Projeto de Vida de modo a articular vida, trabalho, cultura e educação para reconhecer e valorizar a diversidade desses povos do campo da Amazônia?
5- Gostaria de comentar algo mais sobre as temáticas?

INTERLOCUTOR – LIDERANÇA COMUNITÁRIA
IDENTIFICAÇÃO

NOME:
IDADE:
ESCOLARIDADE:

COMUNIDADE:

Eixo 1: Conhecendo seu eu: entre o pessoal e o social

1- Fale um pouco sobre você, sua trajetória de vida, sua comunidade/grupo social.
2- Poderia comentar um pouco sobre a comunidade?
5- Como é a vida na comunidade? Fale um pouco sobre o dia a dia...
6- Quais as principais formas de trabalhos da comunidade?
7- E quais as coisas boas e as dificuldades da vida nessa comunidade?

Eixo 2- Percepções sobre a vida, a escola e o ensino médio

1- Como é a educação na comunidade?
2- Como você avalia o ensino médio na escola da comunidade?
3- Como a comunidade participa da vida da escola, das suas ações, projetos?
4- Como a escola contribui, ajuda a comunidade?
5- O que é Projeto de vida para você?
6- Como a escola, a educação, pode contribuir com esse Projeto?
7- Pra você, o que significa ser do campo, ser da Amazônia e viver nesse meio?
8- Que recado você deixaria para que pudéssemos valorizar o campo e a vida no campo?

INTERLOCUTOR – SINTEPP – PASTA SEC. DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

IDENTIFICAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO
NOME:
LOCAL ONDE MORA:
PROFISSÃO:
FORMAÇÃO:

Eixo 1: Conhecendo seu eu: entre o pessoal e o social

1- Fale um pouco sobre você, sua trajetória de vida social, profissional.
2- Poderias falar um pouco dos objetivos e principais demandas da pasta da educação do campo, dentro do SINTEPP?

Eixo 2- Percepções sobre a proposta do novo ensino médio

3- O SINTEPP acompanhou o debate da reforma do ensino médio, iniciada em 2016? e como se posicionou?
4- Como se deu o diálogo com os professores do SOME que lecionam em escolas localizadas em comunidades rurais, para a formulação do currículo do novo ensino médio?
5- Como você avalia a forma como foi construída a política do novo ensino médio, em 2016, a nível nacional e os desdobramentos a nível estadual?
6- Que demandas o SINTEPP tem colocado/reivindicado diante desse movimento?
7- Como você avalia esse novo ensino médio considerando a implementação dele em escolas em territórios rurais?
8- Comente um pouco sobre as experiências de implementação do NEM que vem ocorrendo no contexto do SOME.
9- Como o SOME, mediante as vivências nas comunidades rurais, avalia a relação do trabalho nessas comunidades com a formação para o mundo do trabalho presente no Novo Ensino Médio?

Eixo 3- Percepções sobre o Projeto de vida na escola

1 – O que é o Projeto de vida no currículo do Novo Ensino Médio?

2 Qual sua avaliação e compreensão sobre esse Projeto de Vida? Que ideais de ser humano, educação, sociedade você acredita que ele busca atender?

3 Quais são as contribuições e/ou implicações desses ideais para a Educação do/no Campo na Amazônia?

4 Você considera esse componente (projeto de vida) importante pra formação desses estudantes do campo? por quê?

5 Há algum material/ formação orientador para esse componente? Se sim, comente sobre como ele foi construído, quem realizou a escolha dos materiais e o que aborda sobre a diversidade de sujeitos e realidades dos territórios rurais no Estado (quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores e trabalhadoras do campo, indígenas, etc?

6 Quais os pontos positivos, avanços e/ou limites e desafios você observa nessa política do novo ensino médio considerando a realidade das escolas nas comunidades rurais?

7 Há algo mais que desejaria compartilhar sobre a temática?

INTERLOCUTOR - ESTUDANTES
IDENTIFICAÇÃO

NOME:
IDADE:
SÉRIE:
LOCAL ONDE MORA:

1- Fale um pouco sobre você, sua história de vida...
2- Como é a sua comunidade?
3- Você trabalha em alguma atividade ligada ao campo? qual?
4- Como é o seu cotidiano de trabalho?
5- Qual a relação entre seu trabalho e os conteúdos do ensino médio?
6- O que mudou com o novo ensino médio?
7- Como você avalia essas mudanças?
8- O que é "Projeto de Vida", para você?
9- A escola contribui para a realização desse projeto? Comente.
10- O que é o Projeto de vida na escola?
11- O que falam sobre "Projeto de Vida", nas aulas?
12- Que exemplos importantes você pode citar sobre as aulas de Projeto de Vida que podem ser utilizadas em sua vida?
13- Durante as aulas, o que falam sobre os saberes, cotidiano e experiências de sua comunidade?
14- Você pensa em sair de sua comunidade e morar em outro local?
15- Em sua opinião quais são os principais problemas que a sua comunidade e escola enfrenta?
16- Como a formação que tem recebido na escola tem contribuído para o enfrentamento desse problema?
17- Para você qual o objetivo mais importante do estudo na escola?
18- Você acha que as aulas de Projeto de Vida contribuem para esse objetivo?

INTERLOCUTOR: GESTOR/COORDENADOR ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

LOCAL ONDE MORA:

FORMAÇÃO:

CARGO/FUNÇÃO

1- Fale um pouco sobre quem é você, sua trajetória de vida e profissional.
2- Fale um pouco sobre a história e a realidade da escola, suas potencialidades e dificuldades...
3- Fale um pouco sobre o ensino médio na escola, o público que compõe essa etapa e como é a realidade dos estudantes, de suas comunidades.
4- Você acompanhou o debate da reforma do ensino médio, a nível nacional e estadual? O que pensa a respeito?
5- Como foi o diálogo com vocês gestores, professores, alunos, na reformulação do currículo estadual?
6- Como vem sendo a experiência da escola nessa implementação do NEM?
7- Conseguem fazer a articulação da proposta do novo ensino médio com o que pressupõe a educação do campo?
8- Os estudantes da escola em sua maioria desenvolvem alguma atividade de trabalho ligada ao campo?
9- Como você avalia a relação do trabalho no campo com a formação para o mundo do trabalho presente no Novo Ensino Médio?
10- O que é o Projeto de vida? Qual é o objetivo e principais conteúdos que se trabalham?
11- Na sua avaliação, como esse Projeto de Vida se relaciona com a realidade de vida dos estudantes da escola?
12- Você considera esse componente importante para a formação de estudantes do campo? por quê?
13- Há algum material/ formação orientador para esse componente? Se sim, comente sobre como ele foi construído, quem realizou a escolha dos materiais e o que aborda sobre a diversidade de sujeitos e realidades dos territórios rurais no Estado (quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores e trabalhadoras do campo, indígenas, etc?
14- Quais os pontos positivos, avanços e/ou limites e desafios você observa nessa política do novo ensino médio considerando a realidade dessa escola no campo?
15- Há algo mais que desejaria compartilhar sobre a temática?

INTERLOCUTOR: COORDENAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO/SEDUC

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

LOCAL ONDE MORA:

PROFISSÃO:

FORMAÇÃO:

FUNÇÃO NA SECRETARIA:

Eixo 1: Conhecendo seu eu: entre o pessoal e o social

1- Fale um pouco sobre você, sua trajetória de vida social, profissional.

2- Poderias falar um pouco dos objetivos e principais demandas da coordenação da educação do campo, dentro da SEDUC?

EIXO 2- SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO

1- Em 2017 a Lei 13.415 instituiu o que hoje conhecemos por "Novo ensino médio", o que você pensa sobre o novo ensino médio?

2- Como você avalia a constituição dessa reforma?

3- Como a coordenação da educação do campo, se posicionou diante da reforma do ensino médio?

4- Há uma proposta curricular do novo ensino médio adaptada para a realidade das escolas do campo?

5- Como atualmente está organizado o currículo do novo ensino médio para as escolas do campo? Poderia comentar um pouco?

6- Quais são estratégias que a Seduc, mediante a coordenação da educação do campo, vem tomando para o novo ensino médio em escolas rurais possa atender a diversidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas?

EIXO 3- COMPREENSÃO DE "PROJETO DE VIDA"

1- O que é o projeto de vida no currículo do novo ensino médio?

2- Como a SEDUC – mediante a política do novo ensino médio no estado – compreende "Projeto de Vida"? Fale um pouco a respeito, principalmente sobre quais ideais de sociedade e ser humano, esta concepção, traz?

3- Há diferença entre o que propõem, as orientações nacionais e o que prevê o documento estadual, no que diz respeito ao elemento, "Projeto de Vida", considerando a Amazônia e seus povos? Comente.

4- Quais os avanços e limites da reforma do novo ensino médio, diante da realidade rural de nosso estado, considerando as suas especificidades?

5- Deseja comentar algo mais?

INTERLOCUTOR - DOCENTE

IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO:
FORMAÇÃO:
LOCAL ONDE MORA:
ESCOLA QUE LECIONA:

EIXO 1- Suas Trilhas no campo

1- Fale um pouco sobre atuação e experiência na educação, em escolas localizadas em territórios rurais no Estado do Pará;

2- Há quanto tempo você trabalha no Ensino médio? E desse tempo quanto é em escolas em no campo?

3- Como você avalia a oferta dessa etapa de ensino médio no campo aqui no Pará?
4- Em quais comunidades rurais você trabalha, atualmente? Como você as descreveria?
5- Há algum desafio que você enfrenta sendo docente nessa etapa de ensino nessas comunidades?

EIXO 2- Percepções sobre a proposta do novo ensino médio e o projeto de vida

1- Você acompanhou o debate da reforma, a nível nacional e estadual?
2- Como se deu esse movimento de reforma do ensino médio no Pará?
3- O que você pensa a respeito dessa política, como você a avalia?
4- Como se deu o diálogo com vocês professores da rede estadual do Pará, que lecionam em escolas localizadas em comunidades rurais, para a formulação do currículo do novo ensino médio?
5- E o diálogo com os estudantes como ocorreu?
6- A escola está implementando a reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017?
7- Que mudanças você percebe com o novo ensino médio?
8- Como você avalia essas mudanças?
9- Como é organizado o currículo e as disciplinas com o novo ensino médio?
10- Como vocês vem trabalhando a parte diversificada (itinerários formativos, eletivas) do currículo?
11- No que diz respeito a parte diversificada do currículo que segundo o DCEPA visa atender as necessidades e expectativas dos estudantes, como isso se aplica para contemplar os estudantes do campo?
12- Quais os pontos positivos, avanços e/ou limites e desafios desse "novo ensino médio" considerando as especificidades das populações do campo, rurais, ribeirinhas?

Percepções sobre o projeto de vida

1- O Componente projeto de vida vem sendo trabalhado na escola?
2- Na sua compreensão, o que seria o componente curricular Projeto de Vida e qual sua finalidade no currículo do Novo Ensino Médio?
3- Como você observa o lugar da diversidade dos povos dos campos das Amazônias nesse componente?
4- Como são os modos de vida dos estudantes do campo, seus saberes e fazeres? Comente as especificidades que observa.
5- Na sua avaliação, a concepção de "Projeto de Vida", enquanto eixo norteador da reforma, e enquanto componente curricular, dialoga com essas especificidades?
6- Na sua avaliação, quais os avanços ou desafios deste currículo na formação dos estudantes do campo, tendo em vista o fortalecimento de seus saberes e modos de vida?

EIXO 3 - Materialização – (para professor que leciona a unidade projeto de vida)

1- Fale um pouco sobre sua relação com o tema "Projeto de Vida" e o processo de tomada de decisão para trabalhar com esse componente.
2- Qual a definição de "Projeto de Vida", no currículo do ensino médio? Fale um pouco a respeito, principalmente sobre os ideais de sociedade e ser humano que ele apresenta.
3- O que lhe chama a atenção, ou quais expectativas e desafios, ao trabalhar com "Projeto de Vida", dadas as singularidades dos sujeitos do campo, com quem trabalha?

4- Como você compreende a relação do “Projeto de Vida”, proposto pelo currículo estadual com os modos de vida dos estudantes da escola?
5- Há algum material/ formação orientador para esse componente? Se sim, comente sobre como ele foi construído, quem realizou a escolha dos materiais e o que aborda sobre as especificidades dos povos do campo.
6- Há algo que desejaria compartilhar sobre a temática?

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciencias Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n
– Telégrafo 66113-200 –
Belém-PA