

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



LUCIVALDO MAIA PONTES

**ALUNOS (AS) DA COLÔNIA: COTIDIANO, SABERES E
CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS EM SEUS MODOS E
PROJETOS DE VIDA.**

**Belém – PA
2012**

LUCIVALDO MAIA PONTES

**ALUNOS (AS) DA COLÔNIA: COTIDIANO, SABERES E CONTRADIÇÕES
SOCIOCULTURAIS EM SEUS MODOS E PROJETOS DE VIDA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Maria das Graças da Silva

Belém – PA
2012

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Pontes, Lucivaldo Maia

Alunos (s) da colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
Orientação de: Maria das Graças da Silva

1. Educação popular. 2. Cultura popular. 3. Educação comunitária. I. Silva, Maria das Graças da, orient. II. Título.

CDD: 21 ed. 370.115

LUCIVALDO MAIA PONTES

**ALUNOS (AS) DA COLÔNIA: COTIDIANO, SABERES E CONTRADIÇÕES
SOCIOCULTURAIS EM SEUS MODOS E PROJETOS DE VIDA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva.

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva
Dr.^a em Planejamento Urbano e Regional.
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti da Costa Tavares
Dr.^a em Geografia.
Universidade Federal do Pará

_____ - Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca
Dr.^a em Educação.
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho
Dra. em Educação Física e Cultura
Universidade do Estado do Pará

DEDICATÓRIA

À minha esposa **Juliana**,
cúmplice e companheira em todos os
momentos difíceis e felizes de minha vida.
Por ter transformado meus caminhos até
aqui em menos sinuosos e mais
tranqüilos. Por ter nos presenteado, em sua figura
de mulher e agora de mãe, com a vida de nossa
amada filha, **Maria Fernanda**, em um momento único
que simbolizou a renovação do sentido de
nossa existência. Pessoa humana a quem divido
o amor, as conquistas e todos os meus sonhos.

A meus queridos pais, **Benedito e Vilani**,
pelo amor incondicional dedicado à nossa criação
e a educação de nossa família. Por todos os seus
ensinamentos, por todos os seus valiosos conselhos,
por terem tido “instintivamente” a habilidade de nos
revelar, os caminhos a percorrer em nossas vidas,
sobretudo em direção à escola, em direção à educação.
Agradeço pelo fato de terem tido que abdicar muitas das
vezes de seus, pelos nossos sonhos, por terem nos
mostrado que nenhuma dificuldade material é capaz de
superar o desejo de nos ver sempre unidos, juntos em Deus,
em paz e em família. Muito obrigado de coração, mãe, pai,
em meu nome e em nome de minhas irmãs por tudo o que
somos e por tudo o que conquistamos.

A vocês não só dedico esses escritos,
mas também, dedico à vida.

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é uma das coisas mais belas que o ser humano pode fazer, é admitir a existência de momentos que se precisa da ajuda de alguém. Agradecer é reconhecer que o homem jamais poderá lograr êxito sozinho ou mesmo ser auto-suficiente”.

A Deus, a força e a energia que nos ilumina e que nos proporciona o dom da vida. Por ter me abençoado com saúde, com experiências e pessoas sem as quais a existência não teria sentido.

A minha orientadora, professora Dr^a Maria das Graças da Silva, não somente pela qualidade dos valiosos encontros de orientação que representaram um norte aos rumos teóricos e metodológicos deste trabalho, mas, sobretudo, pela amizade e companheirismo em todos os momentos, difíceis e prazerosos dessa trajetória. Pelos ensinamentos da pessoa humana que mesmo em seus momentos de perda se manteve presente, demonstrando com seu exemplo e amor à profissão o verdadeiro sentido de ser doutora em educação na Amazônia. A você professora meus sinceros agradecimentos!

A professora Dra Maria Goretti da Costa Tavares, minha eterna orientadora, com ela fui solidificando a base do ser geógrafo, o que me possibilitou trilhar os caminhos até aqui percorridos e as perspectivas de novos que possivelmente ainda venha percorrer nesse mundo fascinante da ciência e da academia. Muito obrigado.

As professoras do programa de mestrado em educação da UEPA, em especial as Prof^a Dr^a Denise Simões, Maria das Graças e Ivanilde Apoluceno, pelas fundamentações teóricas que auxiliaram nas análises das categorias por mim trabalhadas na dissertação e pelas relevantes contribuições das Prof^a Dr^a Ivanilde e Goretti na ocasião do exame de qualificação.

A coordenadora do PPGED, Prof^a Dr^a Maria de Jesus, por ter me apresentado os saberes, a riqueza e os novos horizontes da educação em nossa Amazônia.

A minhas queridas irmãs, Luciana, Luciléia e Lúcia, por nunca terem medido seus esforços para me ajudar em tudo o que precisei e preciso na vida. Meu porto seguro e testemunhas de minha história de vida que elas tanto me incentivaram e ajudaram a construir. Meu muito obrigado de coração por terem me ajudado na realização de mais esse sonho que agora tenho o prazer de está dividindo com vocês.

A meus cunhados Elías, Tialles e Nildo, pelo apoio, pela descontração, pela profunda amizade, respeito, admiração e companheirismo nos vários momentos felizes da vida.

As minhas sobrinhas, Ana Beatriz e Isabella, duas bênçãos divinas que vieram para alegrar o convívio de nossa família, as primas de nossa Maria Fernanda. Que Deus conserve muita saúde a todas!

A meus colegas de curso em especial a Hellem, Adélcio, Ednelson, Ana, Ney, Rosangêla, Fabiano, pela companhia e pelas valiosas discussões acadêmicas que enriqueceram os debates e conceitos que envolvem a educação na Amazônia.

Aos meus grandes e verdadeiros amigos na vida: Neto, Fernando, Marcos, Robson, May, Ricardo, por suas sinceras e verdadeiras amizades.

Aos membros da família Maia e da família Pontes, a todos (as) os meus primos (as), tios (as), pessoas alegres, batalhadoras e de bom coração, as quais admiro e agradeço pelos incentivos e pelos bons fluídos que recebi ao longo da vida, pelo orgulho de ser mais um a fazer parte dessa história de luta nordestina e de heranças ribeirinhas tão caras e presentes em nossa região.

Aos maravilhosos membros da família de castanhal: France, Carol, Junior, Poli, Braz, Alze, Brenda, Sarah, pela ajuda, por todo o incentivo, apoio e pela forma como me tratam e acolheram em suas vidas.

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), na figura da Gerência de Capacitação e Valorização do Servidor (GCVS), tanto pela liberação como pelo apoio financeiro prestado à realização dessa pesquisa.

A todos que participaram direta e indiretamente desta pesquisa: dona Maria, a todos os funcionários da escola, pela ajuda, pelas conversas e pelo acolhimento na ocasião dos trabalhos de campo.

Por fim, serei eternamente grato a quem “deu vida” a está dissertação, aos alunos (as) e suas famílias de trabalhadores (as) das colônias que participaram como os sujeitos dessa pesquisa. Espero que esse trabalho possa semear práticas capazes de fomentar a construção coletiva de novos caminhos de organização social, de novas lutas pelo direito à educação, pelo direito à escola, para que vocês possam assumir e seguir os destinos e projetos que escolheram em suas vidas. A vocês meu muitíssimo obrigado!

A todos, meus sinceros agradecimentos!

As horizontalidades são tanto o lugar da finalidade imposta de fora, de longe e de cima, quanto o da contra-finalidade, localmente gerada, o teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e, simultaneamente, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta.
(Milton Santos, 1994).

RESUMO

PONTES, Lucivaldo Maia. Alunos (as) da Colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

A pesquisa aborda as relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais vivenciadas no cotidiano de jovens alunos (as) pertencentes às áreas rurais denominadas culturalmente de colônias no município de Igarapé-Açu/PA, estabelecendo nessa abordagem um olhar direcionado às implicações dessas relações no âmbito das dinâmicas educacionais escolares em um contexto espacial balizado pelo deslocamento colônia- cidade- colônia que é realizado diariamente pelos estudantes do meio rural deste e dos demais municípios existentes em seu entorno. O desenvolvimento desta abordagem transcorre pelo diálogo com método dialético, o enfoque crítico e a abordagem de pesquisa qualitativa em educação e apresenta como objetivo geral, a perspectiva de analisar como se relacionam os modos de vida e os saberes dos alunos (as) das colônias com contradições socioculturais campo cidade evidenciadas em seus contextos educativos escolares, buscando com isso, identificar se essas contradições influenciam ou não seus projetos de vida. Para o estabelecimento dessas análises, são levados em consideração os processos históricos que configuraram a atual organização sócio-espacial e educacional escolar identificada no *lócus* de investigação além da utilização de técnicas como as observações sistemáticas e as entrevistas semi-estruturadas que visaram identificar e analisar a partir das falas dos sujeitos os elementos condizentes tanto com o interesse temático quanto com os objetivos formulados pela pesquisa. Como forma de contribuição crítica para as discussões que envolvem essa realidade foi apresentada a inserção do estudo em um movimento por uma educação do campo na Amazônia paraense, sendo que esta inserção transforma-se em uma necessidade teórico-prática no transcorrer da investigação, haja vista, que partiu do pressuposto defendido por Caldart (p. 150, 2009) de que “a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos”, assim, como os sujeitos participantes desta são identificados e identificam-se como sujeitos do campo (colônias), a inclusão desse movimento educativo no estudo torna-se nesse sentido um processo dialeticamente inevitável. Como resultado, constatou-se também, que contradições socioculturais particulares a referida realidade interferem de forma significativa, segundo os sujeitos, em suas dinâmicas socioculturais e educativas, enfatizando nesse ensejo às dinâmicas escolares realizadas no nível do ensino médio, porém, estas, não se apresentam de maneira homogênea ou sempre negativa nessa realidade, pelo contrário, em muitos casos, elas foram apresentadas pelos estudantes como dificuldades que podem ser superadas para a realização de seus sonhos, de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Alunos (as) das colônias, Cotidiano, Contradições, Educação do campo, Projetos de vida.

ABSTRACT

PONTES, Lucivaldo Maia. Student (s) of the Colony: daily life, knowledge and socio-cultural contradictions in his manners and life projects. 2012. 182 f. Thesis (MA in Education) - University of Pará, Belém, 2012.

The research addresses the relationship between ways of life, knowledge and socio-cultural contradictions experienced in the everyday life of young students belonging to rural areas called cultural colony in the city of Igarapé-Açu/PA, establishing a view at this approach directed to the implications of these relationships dynamics within the school education in a spatial context buoyed by shifting colony-city colony that is performed daily by the students of rural and other municipalities within its surroundings. The development of this approach takes place through dialogue with the dialectical method, the critical focus and approach of qualitative research in education and has as its general objective, the prospect of analyzing how they relate to the ways of life and knowledge of the students of colonies with contradictions sociocultural field evidenced in their city school educational settings, and seek it, to identify whether or not these contradictions affect their life projects. For the establishment of this analysis are taken into account the historical processes that shaped the current socio-spatial organization and educational school identified in the locus of research beyond the use of techniques such as systematic observations and semi-structured interviews that aimed to identify and analyze the statements of the subjects from the elements consistent with both the thematic concern as to the objectives identified by the survey. As a contribution to critical discussions surrounding this reality was the inclusion of the study presented in a movement for a rural education in the Amazon state of Pará, and this integration becomes a necessity theory and practice in the course of the investigation, considering , which began with the assumption advocated by Caldart (p. 150, 2009) that "the education field is identified by its subject," as well as participants of the subjects are identified and identify themselves as subjects of the field (colonies), the inclusion of this educational movement in the study in this sense becomes a process dialectically inevitable. As a result, it was also found that the particular social and cultural contradictions that actually had a significant impact, according to the subjects in their educational and socio-cultural dynamics, emphasizing the dynamic rise in school performed in the high school level, but these, not present homogeneously or always negative in this reality, however, in many cases, they were presented by students as difficulties can be overcome for the realization of their dreams, their aspirations.

Key Words: Students of the colonies, Everyday Life, Contradictions, education field, projects of life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Os objetos espaciais” (rodovia-rio-ferrovia).....	40
Figura 2 – “O espaço-tempo em Porto Seguro”.....	44
Figura 3 – “O espaço-tempo na Vila União”.....	49
Figura 4 – “O tempo da partida”.....	52
Figura 5 – “Trabalho juvenil realizado na roça”.....	61
Figura 6 – “A caminho da escola”.....	68
Figura 7 - “O trabalho juvenil extrativista”.....	70
Figura 8 – “A coleta do açaí”.....	81
Figura 9 - “Os caminhos do trabalho juvenil na roça”.....	84
Figura 10 – “Saberes da terra”. Técnica de cultivo.....	93
Figura 11 – “O ensino multisseriado” no estorno da colônia de Porto Seguro.....	106
Figura 12 - “O lazer na colônia” campo de futebol localizado na colônia de Porto Seguro.	111
Figura 13 - “Os caminhos do trajeto colônia- escola- colônia”.....	124
Figura 14 - “De volta para casa”.....	126
Figura 15 - “O tempo da espera na praça”.....	127
Figura 16 - “O tempo da espera na estrada”.....	127
Figura 17- “O lugar do trabalho”.....	130
Figura 18 - “A produção de subsistência”.....	131
Figura 19 - “O horário da condução”.....	135
Figura 20 – “As séries iniciais”.....	139
Figura 21 - “Os saberes do cultivo”.....	142
Figura 22 – “Os saberes da extração”.....	143
Figura 23 – “Cultivando as sementes”.....	145
Figura 24 – “O movimento de construção de uma educação do campo na Amazônia paraense”.....	158

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização geográfica do município de Igarapé-Açu e da mesorregião do Nordeste Paraense.	19
Mapa 2 - Representação cartográfica dos espaços analisados pela pesquisa.	37
Mapa 3 - Representação cartográfica da sede municipal e das diversas colônias existentes no município de Igarapé-Açu e nos demais municípios de seu entorno.	62
Mapa 4 - Representação cartográfica da sede municipal e da colônia de Porto Seguro.....	71
Mapa 5 - Representação cartográfica da sede municipal de Igarapé- Açú e da colônia Vila União, pertencente em termos político-administrativos ao município de Maracanã.	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos Níveis de Ensino.....	106
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação Socioeconômica das Famílias (Meio Rural) – 2010.....	74
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situação Socioeconômica das Famílias (Meio Rural) – 2010	73
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) em 2003, 2006 e 2007 por Unidade da Federação.....	149

LISTA DE SIGLAS

BASA - Banco da Amazônia S. A
CADÚNICO - Cadastro Único
CCSE - Centro de Ciências Sociais e Educação
DIT - Divisão Internacional do Trabalho
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FUNAI - Fundação Nacional de Proteção ao Índio
GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GRUPEMA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Meio Ambiente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDJ- Índice de Desenvolvimento Juvenil
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MSD - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra
NEP - Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
P.I.N - Plano de Integração Nacional
POLOAMAZÔNIA - Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PPGED's - Programas de Pós-Graduação em Educação
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIAB - Sistema de Informação de Atenção Básica
SMTPS - Secretaria Municipal do trabalho e Promoção Social
SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A PROBLEMÁTICA, AS QUESTÕES NORTEADORAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	28
2 TRAÇOS METODOLOGICOS DA PESQUISA	29
2.1 O recorte espaço temporal da pesquisa.	36
2.2 A contextualização histórica do <i>lócus</i> da pesquisa na perspectiva de compreensão da diversidade de sua formação humana.	40
2.3 O padrão de organização rio – várzea – floresta.....	44
2.4 O padrão de organização estrada – terra firme – subsolo.....	49
2.5 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS: os jovens alunos (as) das colônias.	52
3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO	59
CAPÍTULO I – COTIDIANO SOCIOCULTURAL, MODOS DE VIDA E SABERES DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS	61
1.1 O COTIDIANO SOCIOCULTURAL E MODOS DE VIDA DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS	68
1.2 COTIDIANO SOCIOCULTURAL E MODOS DE VIDA NA COLÔNIA DE PORTO SEGURO	70
1.3 COTIDIANO SOCIOCULTURAL E MODOS DE VIDA NA VILA UNIÃO OU TRAVESSA DO KM 15 DA ESTRADA DE MARACANÃ	84
1.3.1 Saberes relacionados ao cotidiano e aos modos de vida dos jovens alunos (as) das colônias.	93
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS NA SEDE MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU/PA	100
2.1 APONTAMENTOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DESENVOLVIDO NA SEDE MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU/PA	104
2.2 O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS EM IGARAPÉ AÇU	115
CAPÍTULO III – CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO-CIDADE E SEUS REFLEXOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES	122
3.1 CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO CIDADE REVELADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS :.....	123

3.2 – DESLOCAMENTOS COTIDIANOS ENTRE O LOCAL DE MORADIA E DE ESTUDOS.....	124
3.3 O DESAFIO EM CONCILIAR AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO TRABALHO E NA ESCOLA.....	130
3.4 AS FALTAS DOS PROFESSORES(AS) NAS AULAS.	133
3.5 O TURNO UTILIZADO PELOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES ESCOLARES.....	135
3.6 O HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO EM CLASSES MUITISSERIADAS.....	139
3.7 A EXCLUSÃO DE SABERES E MODOS DE VIDA DAS NAS ESCOLAS.	142
3.8 A (DES)CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE À REALIDADE DOS ALUNO (AS) DA COLÔNIA.....	145
3.9 AS INTERFERÊNCIAS OU NÃO INTERFERÊNCIAS DAS CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO CIDADE NOS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS.	148
CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXO	173
ANEXO 1.....	174
APÊNDICES	177
APÊNDICE 1	178
APÊNDICE 2.....	181

INTRODUÇÃO

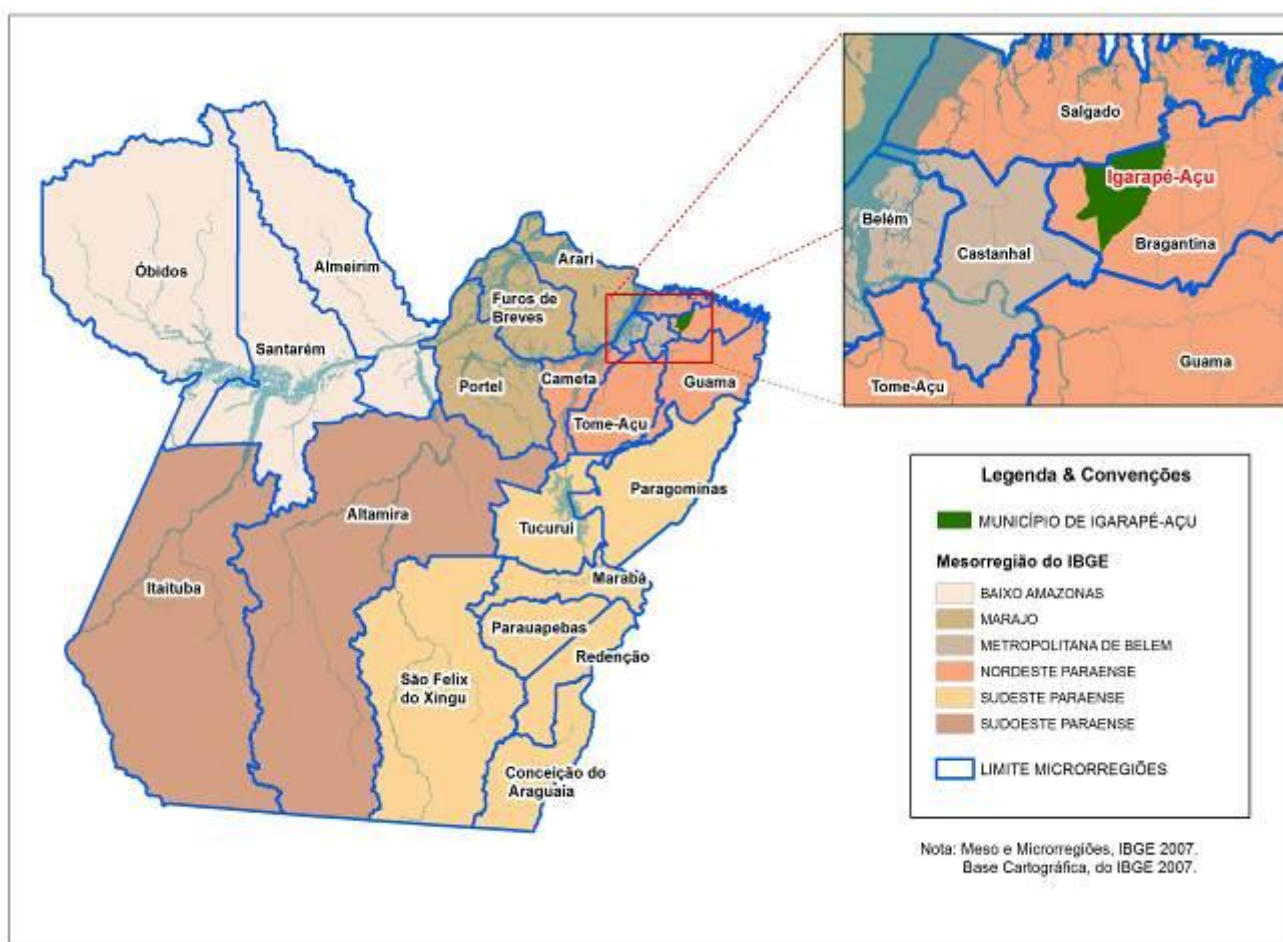
O tema desta pesquisa surge de minha experiência como docente na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) iniciada no ano de 2007 no município de Igarapé-Açu, que fica localizado na microrregião bragantina da mesorregião do nordeste paraense¹ (ver mapa a seguir).

No decorrer da atuação profissional no município, tive a oportunidade de conviver mais de perto com as particularidades e singularidades socioculturais típicas de espaços rurais amazônicos, que se manifestam no processo de escolarização que pelo menos em sua primeira aparência, se configurava como uma educação do campo, porém, quanto mais o tempo passava, percebíamos em nossas observações que as dinâmicas das práticas educativas desenvolvidas nas escolas que atuávamos, não davam conta das particularidades e singularidades desse movimento educacional que vem cada vez mais se fortalecendo no território brasileiro.

A primeira impressão, porém, se justifica pelo fato da presente realidade educacional escolar desenvolvida na sede de Igarapé-Açu, transpor os limites da cidade e se encontrar imersa também em dinâmicas socioculturais relacionadas à lógica de reprodução e modos de vida característicos aos espaços rurais existentes neste município, dinâmicas essas que se expressavam nos objetos espaciais específicos a essa realidade, no “tempo lento” (SANTOS, 2001) nas relações de trabalho, na cultura local, nos valores, nos costumes, nos diversos saberes de alunos (as) sobre o cultivo da terra, dos recursos existentes na mata, nos rios, e em tantas outras características que expressam o modo de vida rural e o cotidiano de povos que vivem no campo.

¹ Região constituída de 5 pólos microrregionais: SALGADO (Colares, Curuçá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Salinópolis, São Caetano de Odivelas, São João de Pirabas, São João da Ponta, Vigia e Terra Alta); ZONA BRAGANTINA (Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Capanema, Igarapé Açu, Nova Timboteua, PeixeBoi, Primavera, Quatipuru, Santa Maria do Pará, Santarém Novo, São Francisco do Pará e Tracuateua); CAMETÁ (Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará); TOMÉ-AÇÚ (Acará, Concórdia do Pará, Moju, Tailândia e Tomé-Açu) e GUAMÁ (Cachoeira do Piriá, Capitão Poço, Garrafão do Norte, Irituia, Mãe do Rio, São Domingos do Capim, São Miguel do Guamá, Viseu, Aurora do Pará, Ipixuna do Pará, Nova Esperança do Piriá e Santa Luzia do Pará). Conforme ordenamento territorial das Mesorregiões e Microrregiões geográficas do Estado do Pará (IBGE, 2008).

Nesta trajetória, convivi diariamente com situações as mais diversas, pois exerci minha função de professor tanto em escolas localizadas nos espaços urbanos, na sede municipal, como naquelas localizadas no meio rural do município, em espaços denominados de “colônias”, fato que me oportunizou ter o contato com diferentes realidades socioculturais e educativas.



Mapa 1 - Localização geográfica do município de Igarapé-Açu e da mesorregião do Nordeste Paraense.

Esse contato me possibilitou não somente conhecer um pouco mais sobre a realidade das pequenas cidades, vilas e “lugarejos” existentes na Amazônia paraense, mas, sobretudo, me oportunizou refletir sobre o quanto o cotidiano desses espaços paradoxalmente simples, se desvelavam plurais, diversos, heterogêneos, híbridos e complexos em seus múltiplos processos e dinâmicas socioculturais e educativas.

A interface entre o urbano e o rural se revelava constante, os encontros com diferentes sujeitos sociais e suas culturas representadas em seus saberes,

dinâmicas socioculturais “inscritas” em seus espaços escolares, dificuldades em promover uma prática educacional escolar didática e pedagogicamente contextualizada à realidade local não escolar, a percepção das contradições socioculturais presentes no espaço escolar e fora dele, se constituíram para mim, exercícios diários de reflexão e de profundas aprendizagens.

Contradições socioculturais como as evidenciadas em uma escola que se localizava na sede municipal e que recebia diariamente estudantes oriundos das colônias, mas, que não reconhecia, por exemplo, a dinâmica sociocultural desses sujeitos em seus espaços de moradia e trabalho, seus modos ou projetos de vida.

Várias contradições que incidiam diretamente no cotidiano escolar de milhares de estudantes residentes do meio rural, como: o difícil e precário acesso à escola, o turno e horário de aulas às vezes reduzidas pelo fato do ônibus escolar precisar se deslocar por várias comunidades, as “faltas”, infelizmente obrigatórias quando ocorria alguma falha mecânica no ônibus escolar ou quando ocorria o atraso no pagamento efetuado por parte da prefeitura ao convênio que garante o transporte desses estudantes, o modelo de escola e de educação que apresentavam características notadamente urbanas, mas que contraditoriamente atendiam aos sujeitos oriundos de espaços rurais. Observações preliminares que me despertaram inúmeras inquietações e me impuseram o desafio de refletir cuidadosamente acerca daquela complexa realidade.

Diante desse cenário sócio-educativo escolar, marcado por uma série de contradições socioculturais que se remetiam tanto aos espaços do campo quanto aos espaços da cidade, o debate acerca de uma educação do campo apresentou-se como central nessa temática, pois, as características socioculturais existentes na maioria das escolas nas quais exerci minha função docente, aparentemente se manifestavam a partir dessa concepção de educação.

Caldart (2002), ao referir-se a este tipo de abordagem, demonstra que a concepção de educação do campo se materializa a partir da interação dos sujeitos, com suas relações socioculturais específicas que compõem a vida *no* e *do* campo, levando em consideração suas diferentes identidades e singularidades.

As características socioculturais do campo podem ser percebidas nos espaços de vivências, especialmente daqueles estudantes oriundos das áreas rurais, porém, as práticas educativas realizadas nas escolas localizadas na sede

municipal, onde estes estudavam não correspondem à concepção didática e pedagógica de uma educação do campo, pelo contrário, o que se percebia naquele momento era a constituição de práticas educativas escolares, condizentes com os modelos pensados pelo e para os espaços urbanos da região, agregando-se ainda a essa relação, as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos estudantes do meio rural em freqüentarem e concluírem o ano letivo na escola localizada no meio urbano, fatores esses que se apresentavam nesse contexto, como uma grande contradição sociocultural enfrentada cotidianamente pelos estudantes das colônias.

Tomando como referência de reflexão esse contexto, surgiram vários questionamentos sobre as dinâmicas existentes nos processos educativos escolares dos estudantes que viviam nos espaços das colônias e que se traduziram em inquietações que objetivaram (re) conhecer, mesmo que ainda em nível de uma primeira observação, as dinâmicas socioculturais, os modos de vida locais, os saberes adquiridos em espaços não escolares, o desejo de saber o que pensavam esses alunos (as) sobre a educação que recebiam da família, da escola, quais eram seus projetos de vida, e tantas mais inquietações que se apresentavam como questionamentos centrais para um maior aprofundamento teórico e prático daquela realidade.

Nessa perspectiva comecei a me ressentir de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos que me aproximassem ainda mais daquela realidade e me permitissem problematizá-la e tomá-la como objeto de estudo. Dessa forma, buscava encontrar elementos que possibilitassem desvelar os caminhos a serem percorridos para se obter uma compreensão mais clara daquelas relações que ocorriam no cotidiano daqueles sujeitos sociais.

Em uma escola estadual localizada na sede do município, trabalhava no turno da tarde, especialmente com jovens estudantes oriundos das colônias e que apresentavam grandes dificuldades nos seus deslocamentos até a escola; Muitos desses alunos (as), para estudarem na sede do município, precisavam percorrer por vários quilômetros andando por meio de “ramais” sob sol intenso ou muitas vezes enfrentando fortes chuvas, para chegar à estrada principal de terra batida onde o transporte escolar passava, e isso depois de muitos já terem passado por uma longa e cansativa manhã de trabalho na colheita ou no cultivo da roça para ajudarem na renda familiar.

Jovens alunos (as), referenciados por alguns professores e funcionários nas escolas, como os “meninos (as) das colônias”, que, no município se constituíam em espaços rurais marcados pelas precárias condições de infraestrutura em saneamento, rede de esgotos, pavimentação, transporte, habitação, geração de emprego, energia elétrica, comunicação, saúde, educação escolar, entre outras necessidades sociais básicas, negadas ou negligenciadas pela ainda incipiente presença do poder público nessas localidades, mas que apesar de todas essas dificuldades, estavam ali presentes na escola, interagindo diariamente e se confrontando com práticas didáticas e pedagógicas, muitas delas descontextualizadas de suas realidades socioculturais de moradia, trabalho e de convivência familiar.

Essas características eram identificadas nos conteúdos curriculares que para muitos se desconectavam de seu cotidiano local, além do enfrentamento constante das contradições socioculturais vivenciadas em seus contextos escolares, expressas em questões como transporte escolar, as relações de trabalho, projeto político pedagógico da escola, entre outras situações que notadamente se inseriam em um modelo de educação pensado no e para o urbano.

Trata-se de situações adversas que refletem a dura vida cotidiana de jovens estudantes, oriundos de famílias de trabalhadores (as), que moram e vivem no campo na Amazônia paraense. Inúmeras histórias de vida que expressam a sociabilidade e o cotidiano dos “homens simples” (MARTINS, 2008), que apresentam na base de sua sustentação econômica o desenvolvimento de atividades relacionadas à pequena produção extrativista, agrícola e/ou pecuária, responsáveis pela total ou pela grande parte da renda diária de suas famílias.

Nessa dinâmica, entrecruzam-se cotidianamente saberes, vivências e contradições socioculturais inerentes a um cenário escolar localizado na sede municipal, mas, que atende predominantemente, em seu turno da tarde, jovens estudantes de espaços rurais denominados popularmente no município de “colônias”.

Outro fator de aproximação da temática em questão, diz respeito a minha formação inicial como geógrafo e os conseqüentes interesses com as temáticas socioespaciais do campo, especialmente aquelas referentes aos espaços rurais amazônicos, trabalhadas no decorrer do curso de graduação.

Essas aproximações, com as temáticas referentes aos espaços e povos do campo, serviriam como base de sustentação a uma observação mais consistente e aprofundada do *lócus* em questão para além de uma simples análise da paisagem, ou seja, tentamos inicialmente estabelecer uma leitura interpretativa do espaço social do município, para além das formas espaciais, focalizando nossos interesses na totalidade dos processos materiais, culturais, econômicos, políticos, educacionais, que se entrecruzam na reprodução das relações sociais de produção material e simbólica, manifestadas pelos modos de vida dos jovens alunos (as) das colônias.

Uma leitura preliminar das formas e funções, das estruturas e dos processos sociais, representados pelos sistemas de objetos e sistemas de ações² espaciais que necessitavam de um maior aprofundamento teórico-metodológico, de uma maior reflexão, de um mapeamento de suas dinâmicas, especialmente aquelas desenvolvidas no ambiente educacional escolar.

Aliado a minha formação inicial e experiência docente, outro fator responsável pela aproximação com a temática proposta na pesquisa diz respeito a minha formação continuada, pois, no decorrer do ano de 2007, tive a oportunidade de ingressar no curso de Especialização *Lato sensu* em Educação Ambiental Escolar da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo funcionamento situava-se no *campus* do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), na cidade de Belém/PA, distante em torno 110 Km do município de Igarapé-Açú, lugar este, onde trabalhava.

Esta oportunidade serviu para solidificar ainda mais minhas reflexões, pois em decorrência das complicações que tinha para conciliar a extensa carga horária de trabalho com os estudos, devido principalmente a dificuldade de deslocamento de transporte do município em que trabalhava e o local onde estudava, me fizeram sentir na prática as dificuldades que muitos desses jovens estudantes enfrentavam diariamente em suas dinâmicas escolares, fatores que me aproximaram ainda mais da temática em questão, e que me possibilitaram posteriormente solidificar o objeto de minha pesquisa.

Foi sobre essa realidade concreta que procurarei durante um pouco mais de dois anos refletir, “mergulhar”, me inserir como observador e observado, buscando abstrair elementos que me possibilitassem compreender e (re) conhecer a realidade

2- Uma análise mais aprofundada dos referidos sistemas será abordada no primeiro capítulo do texto.

sociocultural e educativa escolar existente no *lócus* dessa pesquisa: a sede do município de Igarapé Açu, e de maneira especial nas colônias existentes nesse e nos municípios de seu entorno.

Articulado a essa perspectiva, a presente investigação da realidade sociocultural e educativa no município de Igarapé Açu, objetivou avançar na discussão da temática no que tange a compreensão dos saberes e vivências de sujeitos sociais, jovens estudantes, que trabalham e vivem, mas, não estudam nessas colônias, justificando esta sinalização de avanço pelo fato deste diálogo, ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas na região, se situar na interface entre rural e o urbano, diferentemente de outras pesquisas acadêmicas que localizam o debate sobre educação rural ou educação do campo, apenas no espaço do campo.

A propósito os estudos recentes referentes ao estado da arte acerca de temáticas sobre educação rural e educação campo demonstram que esses temas ainda apresentam-se como “temas marginais” nos cursos de Pós-Graduação em Educação em nível de Brasil.

Ao apresentar o cenário das pesquisas sobre educação e movimentos sociais do campo, por exemplo, Souza (2008, p. 01) identifica alguns dos fatores responsáveis por tal constatação:

1) a pós-graduação teve seu desenvolvimento no país no pós 1960, momento histórico em que as cidades ainda estavam recebendo migrantes rurais, e o que saltava aos olhos dos pesquisadores eram os inúmeros problemas urbanos emergentes, cuja visibilidade era dada pelos movimentos populares urbanos, que demandavam escolas e creches e debatiam outras questões como ensino noturno, educação de adultos, vagas nas escolas, políticas educacionais e salariais, processo ensino-aprendizagem, processo de avaliação escolar etc. Tais temas atraíram o interesse dos pesquisadores da pós-graduação, ao lado das questões que envolviam a Educação Superior. 2) a educação rural, com suas classes multisseriadas, unidocentes em escolas agrupadas, foi objeto de poucos estudos na área da educação. As experiências de Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas, também desenvolvidas ao longo do século XX, foram objeto de poucas pesquisas educacionais. O processo de migração e suas interferências no mundo da educação eram estudados em outras áreas como Geografia, História e Sociologia.

A autora ressalta ainda a convivência das terminologias “campo” e “rural” nos trabalhos acadêmicos, mas, as diferencia quando demonstra que:

A perspectiva posta no debate sobre educação do campo está relacionada com as proposições dos movimentos sociais do campo, que reivindicam uma educação dos povos do campo, que valoriza a cultura dos mesmos e que contribua para a formação humana, mediante o trabalho com os conhecimentos construídos historicamente. A perspectiva da educação rural tem origem na esfera das políticas governamentais, uma educação pensada para os povos do campo. Os autores que discutem educação rural geralmente mencionam as políticas públicas, a fragilidade da formação dos professores e a precariedade das condições do trabalho pedagógico, da infraestrutura etc. Já, os autores que analisam educação do campo trazem o debate para o contexto dos movimentos sociais. (SOUZA, 2008, p. 02).

Essa pesquisa, pelo fato de buscar compreender como se desenvolvem as relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais inerentes ao cotidiano dos jovens estudantes de comunidades rurais encontra-se situada no contexto do debate de uma educação do campo, pois sua perspectiva visa transpor a esfera das ações geopolíticas do poder público, as quais historicamente direcionaram suas estratégias “para” os povos do campo, ou seja, busca incorporar elementos associados à vida cotidiana no contexto de um movimento de luta e resistência pensado “pelos” povos do campo.

Souza (2007), no que concerne seu levantamento de pesquisas sobre a educação do campo e os movimentos sociais, evidencia também o descompasso existente entre as regiões brasileiras. Nos dados apresentados pela autora, existem no Brasil 83 PPGEDs, sendo 47 deles com Mestrado e 36 com Mestrado e Doutorado, distribuídos de maneira desproporcional no território: 47% na Região Sudeste; 28% na Região Sul; 12% na Região Nordeste; 8% na Região Centro-Oeste e 5% na Região Norte.

Essa desigual distribuição reflete os poucos trabalhos de pesquisas relacionados à temática da educação do campo na região norte, porém, cabe ressaltar que nos últimos anos, vem ocorrendo uma sensível mudança nesse quadro, fator estimulado pelo engajamento à temática e pelo trabalho de autores como Hage (2005, 2006), Silva (2009), Oliveira e Santos (2007, 2008), Rocha e Hage (2010), entre outros pesquisadores de universidades localizadas no território

paraense que dedicam seus esforços teóricos a compreenderem as diversas relações existentes no cerne dessa temática.

Esses autores além de produzirem vários artigos e livros sobre o assunto criaram grupos de pesquisas relacionados à temática da educação do campo, como alguns exemplos, do: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA) e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

Esses grupos reuniram, além de professores e pesquisadores, estudantes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação de universidades federais e estaduais interessados em investigar objetos referentes às práticas educativas dos sujeitos do campo em suas múltiplas realidades: classes multisseriadas, nucleação, políticas públicas, currículo, MST, representações sociais, práticas ambientais em espaços não escolares do campo, saberes, modos de vida, cartografias, entre muitas outras abordagens estabelecidas no campo epistemológico da educação do campo na região amazônica.

Nesse movimento, emergem importantes reflexões e contribuições em direção a construção coletiva de um novo paradigma de educação voltado a espaços socioculturais específicos, caracterizados pela presença de elementos condizentes com relações culturais, de trabalho, educativas e de vida de sujeitos do campo.

A partir dessa premissa, o presente estudo buscou contribuir para o entendimento da vida dos jovens estudantes que vivem nas colônias, analisando-os não como seres genéricos ingênuos, desprovidos de conhecimento e saberes, que necessitem aceitar sem questionar as contradições socioculturais existentes em seus espaços de vivências, sejam eles de residência, de trabalho ou de educação escolar, por meio de um enquadramento a um modelo educacional hegemônico pré-estabelecido e que não respeitem seus modos de vida. Pelo contrário, a proposição deste estudo visou investigar a realidade sociocultural e educativa de sujeitos históricos possuidores de saberes diversos sobre o espaço onde vivem, trabalham e estudam, levando-se em consideração nesse ensejo, o reconhecimento e o respeito a seus modos de vida e aos contextos socioculturais ao qual se inserem.

Visou também contribuir com o debate sobre a educação do campo para além de uma simples designação do espaço físico onde se desenvolvem práticas

educativas dos sujeitos do campo e sim de um espaço social caracterizado, como salienta Caldart (2002), por processos dinâmicos que envolvem pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais, que apresenta como maior propósito educar as pessoas que trabalham e vivem no campo, para que as mesmas possam assumir a direção de seus próprios destinos, independente se esses processos não se desenvolvam no espaço físico do campo e sim nos espaços urbanos como acontece com algumas escolas estaduais no município de Igarapé-Açu/PA.

Neste sentido, o debate da educação do campo proposto na presente pesquisa ganha força e torna-se relevante no cenário rural amazônico, por sua possibilidade de ampliação dos horizontes teóricos de compreensão da realidade educativa amazônica, já que, como apontam Rodrigues et al (2006, p. 04):

tradicionalmente os modelos de investigação da realidade têm nos ensinado a separar os episódios, a olhar as partes, nos proporcionando, quase sempre, uma visão compartimentada do mundo, o que dificulta a compreensão da diversidade como necessária à manutenção da vida e das culturas.

Nessa perspectiva, a educação do campo apresenta-se como uma educação contextualizada, que leva em consideração a diversidade de povos que vivem no campo, respeitando suas identidades e diferenças, sempre em busca de uma educação para além da homogeneização tão almejada pelo sistema capitalista na Amazônia.

1 A PROBLEMÁTICA, AS QUESTÕES NORTEADORAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.

Diante da perspectiva teórica apontada na parte introdutória de apresentação da temática referente à investigação sociocultural e educativa dos jovens estudantes das colônias, a pesquisa sobre essa realidade buscou responder a seguinte problemática: como se relacionam no cotidiano dos jovens alunos (as) das colônias, seus modos de vida e seus saberes com contradições socioculturais evidenciadas em seus contextos escolares e de que maneira essas contradições influenciam ou não seus projetos de vida?

Como questões que nortearam o processo de investigação desse estudo foram propostas as seguintes inquietações: como vivem cotidianamente os alunos (as) das colônias? Como seus modos de vida se relacionam com seus saberes? Como se configura o contexto educacional de uma escola estadual localizada na cidade onde, esses alunos (as) das colônias, estudam diariamente? Que contradições socioculturais campo cidade são evidenciadas no contexto educativo escolar desses alunos (as)? Essas contradições influenciam ou não seus projetos de vida?

Com base nas inquietações apresentadas e partindo do objeto de pesquisa construído acerca da referida realidade sociocultural e educativa dos jovens estudantes das colônias, ficou proposto como objetivo geral para o estudo a perspectiva de analisar: como se relacionam os modos de vida e os saberes dos alunos (as) das colônias com contradições socioculturais campo cidade evidenciadas em seus contextos educativos escolares, buscando identificar se essas contradições influenciam ou não seus projetos de vida.

Nos objetivos específicos buscou-se: a) caracterizar o cotidiano sociocultural e os modos de vida nas colônias identificando suas relações com os saberes adquiridos pelos jovens alunos (as) nesses espaços; b) identificar como se configura o cenário educacional de uma escola localizada na cidade, que atende em seu turno da tarde uma grande quantidade de jovens alunos (as) que vivem nas diversas colônias do município e dos municípios de seu entorno; c) identificar que contradições socioculturais campo cidade são reveladas no contexto educativo escolar desses alunos (as) e se estas influenciam ou não seus projetos de vida.

2 TRAÇOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O percurso metodológico da pesquisa visando investigar, a partir da realidade cotidiana, a relação entre modos de vida e saberes com contradições socioculturais campo cidade em contextos educativos escolares e suas influências ou não nos projetos de vida dos jovens alunos (as) das colônias, foi se construindo, não como uma tese ou antítese predeterminada, única, legítima e verdadeira de interpretação da realidade, manifestada por meio da escolha aleatória de um método, enfoque, abordagem ou técnica de coleta de dados.

Pelo contrário, as opções metodológicas adotadas nessa pesquisa partiram da recíproca interação e mediação com as dinâmicas estabelecidas com o real empírico observado e por sua articulação com as categorias de análises pertinentes à referida investigação, tais como: cotidiano, modo de vida, saberes, contradições socioculturais campo-cidade, espaço rural e urbano, educação do campo, sujeitos da pesquisa em questão que nos levaram a opção pelo diálogo com método dialético, o enfoque crítico-dialético e a abordagem de pesquisa qualitativa em educação.

Esse diálogo, porém, não se manifesta de maneira fechada, isolada, estanque e sim em constante movimento e interação por entendermos que a produção do conhecimento científico constitui-se em um processo permanente de transformação, sem a existência de verdades absolutas, especialmente quando nos referimos às chamadas ciências humanas.

Neste sentido, Minayo (2008, p. 19-20) nos ensina que “as correntes de pensamento têm sua história, veiculam uma visão de mundo e têm a ver com a realidade social complexa onde foram geradas e que elas tentam expressar” representando “não apenas as diferentes formas de análise, mas uma luta ideológica que, por sua vez, tem a ver com a luta política mais ampla na sociedade”.

Essas afirmativas demonstram *a priori* os constantes conflitos e tensões que atravessam os diversos campos e caminhos do conhecimento científico em suas bases interpretativas desse saber específico da humanidade, transformando a produção de conhecimento, hoje, em um poderoso instrumento de poder.

Isso significa que “entrar no campo da Metodologia da Pesquisa Social é penetrar num mundo polêmico onde há questões não resolvidas e onde o debate tem sido perene e não conclusivo” (MINAYO 2008, p. 20).

Um dos importantes embates travados hoje no campo do conhecimento científico em especial da pesquisa social em educação corresponde aos “conflitos no campo metodológico” entre as denominadas ciências humanas, ciências exatas e naturais.

A esse respeito Gamboa (1995, p. 66), corrobora dizendo que:

Essa problemática surge, devido, particularmente, aos desdobramentos da mistificação de certos métodos que, desenvolvidos com sucesso nas ciências naturais e exatas, foram transferidos para as ciências sociais. Esses métodos, quando deslocados de seus contextos teóricos e transportados para tratar de objetos da área das ciências humanas, criaram essa série de questionamentos que hoje exigem uma reflexão prudente e aprofundada. Se pretendermos o aprimoramento da pesquisa, é preciso encarar a reflexão sobre os métodos e suas relações com as técnicas, no contexto das epistemologias que os fundam.

Nessa reflexão, Minayo (2008, p. 22) aponta como fundamental a compreensão da especificidade do método das ciências sociais, nos remetendo ao conceito de metodologia, entendida pela autora como “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”.

Diante do exposto, o estudo sobre a realidade educativa escolar e não escolar dos jovens alunos (as) das colônias no município de Igarapé-Açu/PA, privilegia a opção pelo método dialético de interpretação da realidade por considerar que o objeto da pesquisa está imerso na historicidade e no constante movimento de interação entre os diferentes contextos educativos não escolares e escolares, assim como, pelo fato desses processos serem marcados por relações entre saberes diversos, modos de vida específicos e intensas contradições socioculturais que se constroem e se reconstroem a partir das dinâmicas estabelecidas pelos conflitos inerentes à lógica de reprodução social capitalista.

Do ponto de vista teórico esse método é apontado por Pires (2007, p. 86) como um caminho lógico para movimentar o pensamento, cujo significado consiste em

refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no

objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Assim, para Gil (2008, p. 14), a dialética:

fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Neste sentido, o movimento dinâmico e totalizante dos jovens alunos (as) em seus contextos educativos não escolares e escolares, requer que se adote e privilegie o enfoque crítico dos fenômenos existentes na sociedade por meio das abordagens de pesquisas qualitativas.

O enfoque crítico-dialético (LAKATOS e MARCONI, 2001; GIL, 2008) será consubstanciado também, na perspectiva intercultural em educação defendida por Candau (2005), pelo fato do objeto de pesquisa ser permeado pelo debate da relação entre diferentes tipos de culturas e de saberes historicamente construídos e adquiridos pelas sociedades humanas.

A opção pelo enfoque e abordagem referidos na investigação ocorreu ainda na fase inicial das observações em relação ao objeto de estudo, assim como na fase de revisão bibliográfica estabelecida para a produção textual. Nessas fases percebeu-se que os saberes e vivências cotidianas dos sujeitos da pesquisa assim como determinadas contradições socioculturais presentes em seus contextos educativos não escolares e escolares, necessitavam de análises mais profundas do que a mera quantificação, homogeneização ou generalizações que correriam o risco de se esgotarem em representações numéricas da realidade.

Dessa forma, construiu-se como perspectiva de reflexão, um exercício teórico-metodológico que privilegia as análises que informam as interações e experiências dos sujeitos em suas realidades cotidianas de forma contextualizada no espaço escolar ou fora dele.

A esse respeito, Minayo (2008, p. 101) considera que a investigação qualitativa:

requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação. Mas não se pode ir para a atividade de campo sem se prever as formas de realizá-lo. Improvisá-lo significaria correr o risco de romper os vínculos com o esforço teórico de fundamentação, necessário e presente em cada etapa do processo de conhecimento.

Para não recair nos riscos mencionados pela autora, o enfoque qualitativo da investigação foi desenvolvido, após sua fase de observação inicial e de revisão bibliográfica, por um conjunto de técnicas e procedimentos de coleta de dados adequados às especificidades do objeto em questão, no intuito de se abstrair coerentemente os significados do que nos propusemos a investigar.

A produção de dados foi desenvolvida durante o momento da pesquisa de campo, apontado por Minayo (2008, p. 105), como “recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”.

A pesquisa de campo se constituiu como etapa crucial da investigação e foi responsável primeiramente pela realização de um estudo da realidade cotidiana que objetivou caracterizar os modos de vida e os saberes vivenciados pelos jovens alunos (as) das colônias, assim como posteriormente visou identificar determinadas contradições socioculturais presentes em seus espaços educativos escolares, por meio de observações, entrevistas, levantamentos fotográficos e cartográficos.

A partir dessa etapa inicial de coleta de informações em campo foram posteriormente realizadas as devidas análises e sistematizações dos dados referenciando assim a representação no tempo e no espaço da realidade vivida pelos esses sujeitos sociais da pesquisa em seus diferentes contextos socioculturais e educativos.

Assim, os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa de campo foram estabelecidos nos seguintes momentos: visitas às comunidades e conversas informais com os sujeitos da pesquisa, realização de entrevistas por meio de formulários semi-estruturados, levantamento cartográfico e fotográfico da realidade

espacial e sociocultural das comunidades e por fim a sistematização dos dados obtidos no campo objetivando a produção do texto final da dissertação.

A primeira etapa correspondente as visitas de campo, ocorreram de maneira constante nas comunidades localizadas nos espaços rurais, assim como na escola estadual elegida para a realização do estudo e objetivaram observar a realidade sociocultural e os espaços de vivências dos jovens alunos (as) participantes da pesquisa em suas condições socioculturais e cotidianas reais.

Em relação à observação como técnica de pesquisa Gil (2008, p.104), destaca que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Nesse sentido, é uma importante técnica necessária ao mundo acadêmico, pois contribui sobremaneira para o processo de construção do conhecimento científico na medida em que consegue obter informações sobre uma dada realidade, possibilitando o registro e a análise de fatos e fenômenos.

Para Minayo (2008), a observação constitui-se em um instrumento indispensável no processo de investigação e de intervenção profissional e necessita de instrumentos para a sua realização.

Esses instrumentos, segundo a autora, são resultados de decisões previamente tomadas pelo pesquisador nos momentos preparatórios de visita ao campo e precisam estar relacionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A autora lembra ainda “que toda a observação deve ser registrada num instrumento que convencionamos chamar de DIÁRIO DE CAMPO”, pois:

Desse caderno constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. (MINAYO, 2008, p. 101).

A segunda etapa dos procedimentos metodológicos referentes ao trabalho de campo se apresentou ao mesmo tempo como um elemento relevante e desafiador para o momento de coleta de dados; consistiu na aplicação das entrevistas que se desenvolveram por meio de conversas informais com os sujeitos em seus espaços de moradia e ainda por meio da aplicação de roteiros semi-estruturados de maneira individual que tiveram como espaço de realização a escola estadual elegida para a realização da investigação.

A técnica das entrevistas semi-estruturadas utilizada para a coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, e desempenha um papel fundamental nos estudos científicos. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para a investigação do objeto do presente estudo optou-se pelo tipo de entrevista semi-estruturada pelo fato desta conter elementos mais correlacionados ao enfoque e abordagem escolhidos, além de apresentar uma maior liberdade para que o entrevistado possa se sentir a vontade para desenvolver seus relatos e falas significativas ou não aos objetivos da pesquisa.

A esse respeito, Triviños (1987, p.146) atribui privilégio a entrevista semi-estruturada nos estudos científicos de tema educacionais pelo fato desta valorizar a presença do investigador e oferecer todas “as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidades necessárias, enriquecendo a investigação”.

Porém, para o desenvolvimento deste tipo de técnica de coleta de dados, tornou-se necessário estabelecer alguns procedimentos éticos fundamentais como a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente elaborado no intuito de garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados (APÊNDICE 01).

A terceira etapa dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo correspondeu ao levantamento cartográfico e fotográfico, visando estabelecer uma representação real do campo de estudo, por meio da produção de mapas e de obtenção de imagens fotográficas visando reconhecer e investigar mais profundamente a realidade cotidiana, os modos e as contradições socioculturais existentes nos espaços em que residem os estudantes das comunidades rurais (colônias) do município de Igarapé Açu e de seus municípios vizinhos.

Esse momento correspondeu à captação de imagens que pudessem expressar os elementos naturais e humanos existentes em um determinado contexto de tempo e espaço, objetivando nesta visualização do recorte espaço-temporal, estabelecer o elo entre esses elementos e os modos de vida, culturas e saberes cotidianos dos jovens estudantes de espaços rurais e assim demonstrar sua relação

com as contradições socioculturais campo cidade presentes no contexto educativo escolar desses sujeitos.

Por fim, a última etapa de desenvolvimento do percurso metodológico correspondente a pesquisa de campo, ocorreu pela sistematização dos dados obtidos nas observações e nas entrevistas realizadas junto aos estudantes, por meio da utilização de princípios da análise de conteúdo que segundo Bardin, 1977 Apud Franco (2003, p.20):

pode ser considerada um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

A partir da apresentação do percurso metodológico entende-se que a pesquisa se constitui como um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986, p. 17), vai estudar um único caso. O estudo de caso pode ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, “cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.133, grifos do autor).

Nos dias atuais, o estudo de caso vem ganhando importante espaço nas pesquisas educacionais segundo Ludke e André (1986), pelo fato do mesmo enfatizar a interpretação em contexto, utilizar diferentes fontes de informações e retratar a realidade de forma completa e profunda.

Assim, ao pesquisador é possibilitado utilizar uma maior variedade de fontes para coleta de dados que são acolhidos em vários momentos da pesquisa em situações diversas e com diferentes tipos de sujeito nos contextos em que os fenômenos sociais acontecem.

Apresentado os principais elementos e instrumentos metodológicos que fundamentaram a coleta e análises dos dados e a produção textual, optou-se pelo desenvolvimento do estudo por um quantitativo de oito jovens alunos (as), sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino localizados em duas diferentes comunidades rurais do município.

Desta feita, as duas comunidades elegidas para a realização da pesquisa de campo foram a comunidade rural da Vila União ou também culturalmente como travessa do km 15 da estrada de Maracanã e a comunidade rural de Porto Seguro.

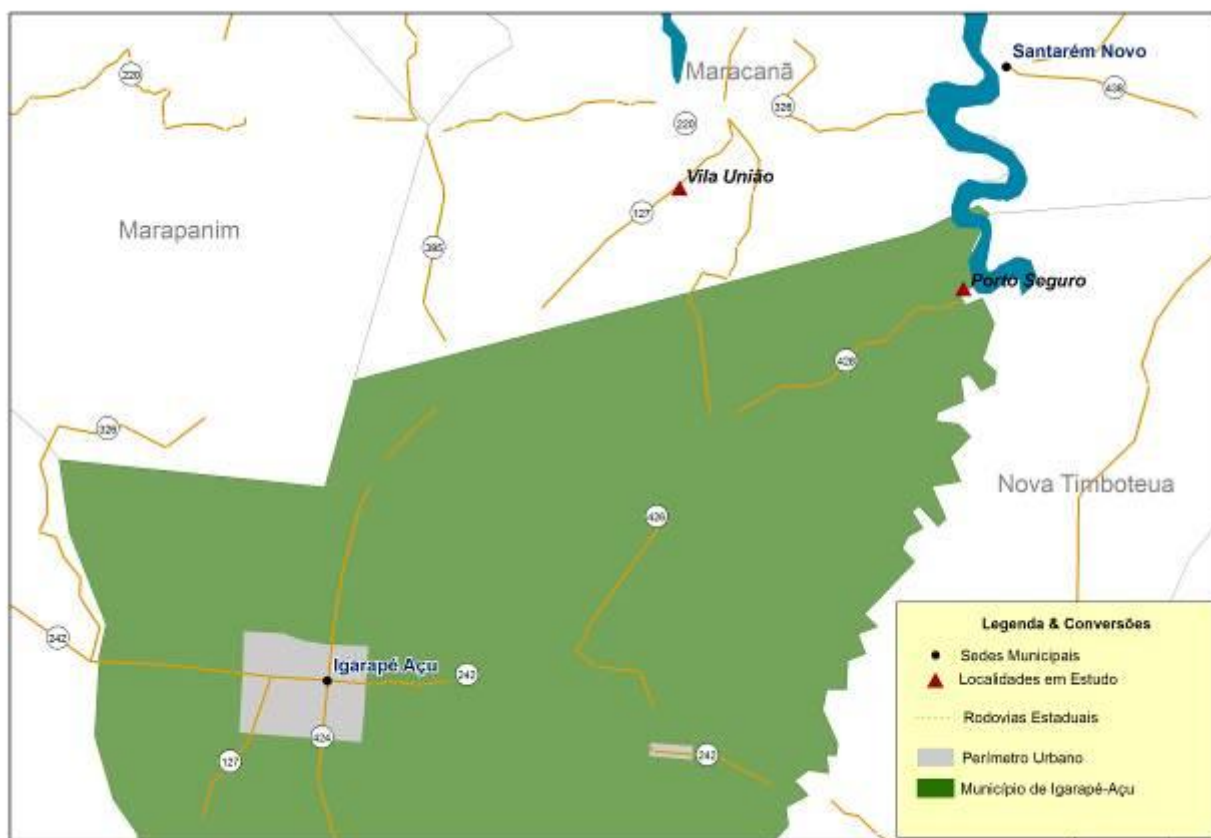
2.1 O recorte espaço temporal da pesquisa.

O recorte espaço temporal da pesquisa obedeceu à interface entre duas configurações espaciais específicas presentes no município: as colônias, ou seja, os espaços rurais onde vivem comunidades camponesas cuja base de sobrevivência consiste na pequena produção e comercialização de produtos agroextrativistas e pecuários e onde residem milhares de sujeitos do campo, entre eles os jovens estudantes, que se constituem como os sujeitos centrais dessa investigação e uma escola estadual³ localizada no espaço urbano do município e que atende tanto aos estudantes residentes da cidade como os estudantes oriundos dessas colônias, em um contexto de tempo expresso nas vivências cotidianas desses sujeitos sociais, com ênfase na abordagem das dinâmicas empreendidas em seus modos de vida, saberes e suas práticas educativas escolares.

O termo “colônia”, segundo Miranda (2009, p. 38) é utilizado por ser esta a denominação empregada pelo Estado paraense as áreas agrícolas que eram criadas ao longo da Estrada de Ferro Bragança, sendo que a referida denominação ainda hoje é bastante utilizada pelos agricultores locais, embora oficialmente muitas dessas comunidades rurais sejam denominadas de agrovilas.

Porém, apesar desses espaços sociais serem hoje oficialmente reconhecidos como agrovilas, a utilização do termo colônia continua ainda muito impregnado em termos culturais entre os habitantes do município, e por esse motivo, decidimos preservá-lo e utilizá-lo ao longo do texto com o objetivo de consolidá-lo enquanto uma designação identitária de espaços socioculturais específicos de resistência ainda hoje fortemente presentes na Amazônia paraense.

³ Por questões éticas o nome da escola não será divulgado no decorrer do texto da dissertação.



Mapa 2 - Representação cartográfica dos espaços analisados pela pesquisa.

Outro ponto pertinente a ser abordado nesse ensejo corresponde à escolha das colônias pesquisadas. Essa escolha obedeceu a critérios referentes à dinâmica dos alunos (as) em relação a seus espaços escolares como: distância da comunidade em relação à escola, motivo que nos levou a optar pela colônia de Porto Seguro, comunidade distante em torno de 30 km da sede municipal, outro fator levado em consideração para a escolha das comunidades foi à quantidade de estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), motivo este que nos levou a investigar a realidade da colônia da Vila União ou do km 15. Aliás, a opção pela colônia da Vila União se apresenta como um fator enriquecedor para as análises dessa pesquisa, pois apesar desta localidade rural não pertencer em termos político-administrativo ao município de Igarapé-Açu e sim de Maracanã, é com este primeiro que seus moradores estabelecem as relações de maior proximidade, prova viva, está no estabelecimento da relação educacional escolar, haja vista os alunos (as) se deslocarem diariamente para estudarem em Igarapé-Açu e não em Maracanã, além do fator que corresponde à diferente configuração socioespacial presente nessas duas comunidades.

Este último fator mencionado justifica-se pelo fato da natureza da pesquisa se caracterizar como de cunho qualitativo e, por isso, tentar se aproximar ao máximo da diversidade e complexidades existentes nos espaços pesquisados, ou seja, a opção em estudar diferentes realidades socioespaciais como no caso do contexto ribeirinho presente na comunidade de Porto Seguro e de um contexto mais marcado pelo ecossistema de terra-firme como no caso da comunidade da Vila União, demonstrou a preocupação de se buscar compreender na pesquisa as dinâmicas que envolvem e são envolvidas por seu objeto de estudo de maneira diversificada e heterogênea.

A escolha da escola estadual elegida para a realização da pesquisa, também obedece a critérios de diferenciação em relação a outras instituições de ensino formal existentes no município, ou seja, apesar de existirem escolas que também atendem estudantes de áreas rurais, esta se diferencia por apresentar em seu turno da tarde, a modalidade de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta última notadamente composta em sua maioria por estudantes provenientes de espaços rurais, diferentemente de outras escolas localizadas em comunidades que apresentam sistemas de ensino mais estruturados, como nas colônias do Prata, de São Luiz e de S. Jorge do Jabuti, que possuem os níveis de ensino médio regular em suas dinâmicas educacionais escolares, por exemplo.

As opções para a escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu primeiramente a um critério particular e fundamental para as intenções do trabalho que correspondeu à condição dos alunos (as) participantes da investigação necessariamente ter que residir nas colônias, mas, em contrapartida terem que estudar na cidade e posteriormente obedeceu a outros critérios como o de: gênero (masculino e feminino), níveis de ensino (médio), e o turno (tarde) de estudos.

A questão do gênero se apresentou pertinente ao estudo pelo fato do trabalho na roça, um dos elementos centrais que fazem parte dos modos de vida da grande maioria dos jovens do campo, se manifestar de maneira diferenciada em relação aos homens e mulheres que vivem nas colônias.

A opção pelo nível de ensino médio justifica-se pelo fato deste representar a etapa de conclusão do processo de escolarização básica e pelo interesse de investigar os desafios enfrentados pelos estudantes das colônias referentes à suas inserções ao ensino superior, ao mercado de trabalho ou a outros possíveis projetos de vida, logo após a conclusão desse nível de ensino.

A opção em investigar o turno da tarde justifica-se pelo fato desse turno concentrar a esmagadora maioria de alunos (as) residentes das colônias e pela “falta de opção” destes em estudarem em outro turno, especialmente por questões de transporte, fator este que representa apenas mais uma das grandes contradições sociais enfrentadas cotidianamente pelos estudantes das colônias.

Como estratégias de entrada no campo de estudos (escola e colônias) foram inicialmente realizadas algumas atividades prévias como uma reunião com o diretor da escolar objetivando solicitar sua autorização para que conversássemos com os alunos (as) residentes nas colônias a respeito do projeto.

Em seguida foi realizada uma exposição do projeto de pesquisa para os estudantes do ensino médio residentes nas colônias, por meio de uma exposição na sala de vídeo da escola, objetivando justificar o interesse temático da pesquisa, elucidar as intenções do projeto, seus objetivos e verificar os possíveis interessados em participar da pesquisa.

Desta feita, depois do processo de seleção dos critérios mais pertinentes para a escolha das colônias que seriam investigadas pela pesquisa, Porto Seguro e Vila União, elegemos o número de 08 alunos (as) participantes espontâneos da investigação, sendo 04 do gênero masculino e 04 do gênero feminino de cada uma das duas colônias investigadas.

Assim, esses sujeitos sociais, que por meio de suas falas deram “vida” a referida investigação, foram identificados ao longo do texto, respectivamente: pelas iniciais de seus nomes, idade, a série em que se encontram matriculados e o lugar que residem, ressaltando que essa forma de identificação foi previamente elucidada e autorizada pelos alunos (as), sendo pensada com o intuito de não comprometer em nada com direito de anonimato dos participantes da pesquisa.

2.2 A contextualização histórica do *locus* da pesquisa na perspectiva de compreensão da diversidade de sua formação humana.



Figura 1 – “Os objetos espaciais” (rodovia-rio-ferrovia”).

Expressões dos períodos da divisão regional do trabalho e que podem ser simbolizados pelos padrões de organização espacial: rio-várzea-floresta e estrada-terra-firme-subsolo, padrões que se manifestaram durante os diferentes contextos de colonização da mesorregião do nordeste paraense e da microrregião Bragantina. Ao fundo, visualiza-se também o núcleo de Jambú-Açu, núcleo agrícola colonial fundado em 1896 e de onde posteriormente se origina o município de Igarapé-Açu.

O estudo sobre as relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais campo cidade em contextos educativos escolares e suas influencias ou não nos projetos de vida de jovens alunos (as) das colônias, foi realizado em Igarapé-Açu, município localizado na microrregião bragantina, parte integrante da mesorregião do nordeste paraense e que se encontra distante em torno de 110 km da capital paraense.

Os limites territoriais desse município encontram-se ao norte com o município de Marapanin e Maracanã, a leste com município de Nova Timboteua, ao sul com o município de Santa Maria do Pará e a sudoeste com o município de São Francisco do Pará.

Este município, pelo fato de pertencer à mesorregião do nordeste paraense, se caracteriza como uma área de colonização antiga na Amazônia e como tal apresenta inúmeras características espaciais e socioculturais específicas que

justificam sua escolha como *locus* de investigação pelo fato dele agregar em seu espaço, elementos propícios para as análises pertinentes ao objeto proposto nessa pesquisa.

Esses elementos podem ser percebidos pela grande presença de estudantes que residem nas várias colônias existentes no município, mas, que diariamente necessitam se deslocarem à cidade para estudar; percebidos também pelas relações de saberes que envolvem as dinâmicas do campo, pela cultura local marcada por ruralidades diversas, pelas contradições socioculturais campo cidade imersas em uma realidade educativa escolar que produziu nesse espaço, um cenário peculiar, marcado pelas heranças e dinâmicas econômicas, políticas, sociais e culturais empreendidas historicamente pelos povos que por ali passaram e pelos povos que ainda hoje vivem por lá.

Heranças históricas que se manifestam em contradições socioculturais configuradas em espaços, tempos e temporalidades diferenciadas, produzidas por sociedades distintas que expressam no lugar as marcas de suas identidades, suas culturas e de suas resistências em relação aos modelos hegemônicos de se pensar e de se viver em sociedade, na Amazônia de um modo geral e na área de estudo de maneira específica.

O processo de formação socioespacial do município de Igarapé-Açu remonta o processo de contextualização histórica de ocupação humana desenvolvida no nordeste paraense, que segundo Miranda (2006) torna-se “um reflexo das transformações ocorridas na Amazônia, numa escala regional, e no Brasil numa escala nacional”.

Conforme as idéias do autor, para se entender o processo de produção socioespacial dessa mesorregião paraense e conseqüentemente do município investigado fazem-se necessário, primeiramente identificar os diferentes contextos e papéis exercidos por ela perante as dinâmicas políticas e econômicas ao qual essa mesorregião se insere em níveis locais, nacionais e globais.

Desta feita, apontamos nesse ensejo três grandes momentos históricos que se inserem no contexto de dois padrões de organização espacial que demarcaram o processo de ocupação humana nessa mesorregião paraense, objetivando discutir nesse apontamento suas implicações socioculturais junto ao *locus* selecionado para

o estudo, com o objetivo de entender o processo de formação de sua diversidade sociocultural.

O primeiro corresponde ao início da colonização da Amazônia e a sua respectiva exploração a partir das chamadas “Drogas do Sertão”, momento em que o nordeste paraense ainda não havia sido colonizado, havendo apenas povoados indígenas. O segundo corresponde ao da exploração da borracha, período em que o extrativismo do látex rentabilizou um grande acúmulo de riquezas para as capitais do Pará e do Amazonas, pelo menos para aqueles setores da sociedade que gozavam do monopólio dos seringais.

Esses recursos foram, em certa medida, direcionados para o incremento da colonização do nordeste paraense, mais precisamente ao espaço correspondente a área de extensão da estrada de Bragança, período no qual se obteve a construção da linha férrea Belém-Bragança.

Por fim, o terceiro momento histórico refere-se ao processo de ocupação recente mais efetiva da região, efetuada a partir do regime militar no país, a qual se re-configurou a paisagem e a dinâmica regional, alterando sobremaneira as relações e conflitos sociais presentes na referida área de estudo (GONÇALVES, 2008).

Esses períodos são de grande relevância não só para o entendimento da formação humana amazônica, mas, sobretudo, pela compreensão da totalidade dos processos espaciais empreendido em suas múltiplas dimensões: econômicas, políticas, culturais e educacionais, na medida em que demarcaram ao longo do tempo, formas diferenciadas de relações sociais entre os distintos sujeitos, em suas diversas realidades nessa importante área territorial paraense.

Neste sentido, buscamos elucidar sucintamente dois padrões de organização do espaço amazônico que agruparam os três momentos históricos citados e que influenciaram sobremaneira no processo de diversificação da formação humana na área de ocupação territorial do nordeste paraense e do município de Igarapé-Açu em espacial, objetivando identificar as causas das mutações ocorridas nas configurações dos “objetos (formas) e das ações⁴ (conteúdos) espaciais”

⁴ A análise das formas e conteúdos espaciais (Santos, 2004), que expressa o cenário sociocultural, especialmente das localidades rurais do município de Igarapé-Açu, será abordada com maior consistência no primeiro capítulo dessa dissertação.

estabelecidas pelas diferentes sociedades que compuseram e que compõem esse cenário.

Baseados nessa perspectiva, Gonçalves (2008) identifica que o processo de formação espacial da Amazônia pode ser compreendido pela interação entre dois padrões de organização “contraditórios entre si, e que estão subjacentes às diferentes paisagens atuais da região”. O padrão de organização identificado pelo autor *como rio – várzea – floresta* e o padrão de organização identificado como *estrada – terra firme – subsolo*.

Esses dois padrões de organização espaciais apesar de não representarem todas as especificidades existentes no decurso da formação histórico-geográfica da área de estudo servem para explicitar a presença de aspectos relevantes as análises pertinentes a essa pesquisa, tais como: o papel da mesorregião na divisão territorial do trabalho regional, nacional e mundial, os fatores que influenciaram o surgimento de povoados e vilas que se transformam posteriormente em novos municípios que agregaram ainda os vilarejos e colônias existentes na área de seu entorno; a construção de novos objetos espaciais como a estrada de ferro Belém – Bragança; os interesses que impulsionaram o processo de colonização dirigida pelo Estado nacional articulado aos poderes locais; a forte presença da população nordestina nessa mesorregião paraense, assim como a presença marcante das contradições socioculturais suscitadas durante esses referidos períodos históricos.

2.3 O padrão de organização rio – várzea – floresta.



Figura 2 – “O espaço-tempo em Porto Seguro”.

Visualização do rio livramento e dos solos de suas margens, típicos de ecossistemas de várzea, além da vegetação florestal existente em seu entorno. Paisagens naturais que agregam elementos artificiais como o trapiche e canoas, objetos presentes na colônia de Porto Seguro e que simbolizam o contexto histórico de predominância, na Amazônia, do padrão de organização espacial rio-várzea-floresta (séc. XVII-XX).

A região amazônica desde o início de sua ocupação pelos portugueses durante o período colonial (séc. XVII – XIX) teve no extrativismo a base de sua economia. Essa atividade foi responsável pela incorporação da Amazônia na denominada Divisão Internacional do Trabalho (DIT), como região fonte fornecedora de matéria prima para o abastecimento do mercado externo.

Essa atribuição econômica que se materializou primeiramente na exploração das chamadas “Drogas do Sertão” (séc. XVII e XVIII) e posteriormente se estendeu durante a fase da “Economia da Borracha” (séc. XIX e XX), não somente representou a definitiva incorporação da Amazônia ao circuito da economia mundial capitalista, mas, sobretudo, instituiu o contraditório enraizamento do processo de exploração econômica e cultural vivida até os dias de hoje por grande parcela de sua população, especialmente pelas comunidades que vivem no campo.

Nesse período de ocupação colonial, a economia da Amazônia se baseava no extrativismo vegetal de coleta dos recursos advindos da floresta e o principal meio

de transporte de mercadorias era desenvolvido por via marítimo-fluvial que se originavam desde as áreas produtoras localizadas no interior e que se deslocavam por essa via de circulação até as duas cidades de maior influência política e econômica da região, os centros distribuidores de Belém e Manaus, sendo destinadas posteriormente para o mercado internacional.

Porém, nos dois primeiros séculos correspondentes a essa fase histórica de ocupação da “Amazônia das Drogas do Sertão”, a área onde se localiza o nordeste paraense e o município de Igarapé Açu ainda não havia sido ocupada em seu âmbito capitalista e se constituía como um espaço habitado pelos povos indígenas, com destaque para os povos Tupinambás (Miranda, 2009).

A presença indígena, onde hoje se localiza territorialmente a área geográfica do município de Igarapé Açu, constitui-se em um dos fatores explicativos da diversidade sociocultural existente nessa área como exemplo da reprodução ainda hoje de hábitos e costumes desenvolvidos pelas comunidades que vivem no campo como a produção de farinha de mandioca que foi influenciada diretamente pela presença desses povos milenares amazônicos.

Em termos de ocupação capitalista o nordeste do Pará em especial a zona bragantina, área econômica estratégica que influenciou sobremaneira o surgimento de vários municípios nessa mesorregião, entre eles o município lócus dessa pesquisa, passa a ser ocupada efetivamente durante a fase de desenvolvimento da chamada “Amazônia da Borracha”.

Tavares (2008) identifica, que esse período histórico de ocupação da Amazônia, no que tange ao desenvolvimento da economia da borracha, torna-se crucial para a compreensão do processo recente de ocupação do nordeste paraense, sobretudo pelo fato dessa economia ter estimulado em grande proporção o processo de migração nordestina para Amazônia.

Porém, além do fator de atração populacional impulsionado pela dimensão econômica regional, a mesma autora destaca em suas análises pertinentes ao processo de criação de municípios durante esse contexto histórico, que a configuração e as formas de distribuição de terras ocorridas durante esse período, transformam-se em outros fatores relevantes para a compreensão do processo de ocupação do nordeste paraense e para o conseqüentemente processo de criação de novos municípios nessa mesorregião.

Para a autora nesse período:

O movimento de municipalização passa a ser movido por uma complexidade de fatores, como a localização dos seringais e sua extensão ao longo das vias fluviais; a expansão de atividades econômicas que atraíam a população para o território paraense; e a implantação de vias de circulação terrestre. A estrada de ferro Belém-Bragança, por exemplo, fez com que novos povoados surgissem ao longo de seu percurso, que logo transformaram-nas em vilas. Finalmente, as alianças entre os políticos de Belém e os novos chefes políticos locais ligados à exploração da borracha também eram determinantes para o movimento de municipalização (TAVARES, p. 68, 2008).

As relações desses conjuntos de fatores interligados entre si, identificados pela autora supracitada durante o contexto de ocupação histórica na Amazônia, se transformam no motor que impulsiona o processo de ocupação territorial do nordeste paraense e representam tanto as bases materiais que serviram como os instrumentos que estimularam essa ocupação, como, também, servem de suportes simbólicos, representados pelos discursos políticos que efetivaram as estratégias de ocupação dirigida pelo poder público, em suas diversas esferas governamentais.

Além disso, a implantação dessas bases materiais como as novas vias de circulação terrestre representadas pela construção da estrada de ferro Belém-Bragança, por exemplo, ocasionam uma significativa alteração na dinâmica socioeconômica regional e iniciam um processo de mudança acelerada no padrão de organização espacial existente até então na Amazônia paraense.

É nesse cenário de transformações dos elementos espaciais, estimulados principalmente pelo período áureo da borracha, que ocorre a implementação da colonização da zona bragantina, concretizada especialmente pela construção da estrada de ferro Belém – Bragança (1875 – 1908), que segundo Tavares (2008, p. 69-70), “tinha o objetivo de colonizar a área de Belém à Bragança e o abastecimento de Belém, com o fornecimento de produtos agrícolas”.

Essa função econômica regional atribuída ao nordeste paraense em seu contexto de ocupação territorial, segundo a autora, estimula a vinda de migrantes nacionais e estrangeiros para a área de extensão da estrada de ferro e estimula o surgimento de vários povoados e vilas que logo viriam a se transformar em

municípios como o que ocorreu com Igarapé Açu, localizado no km 112 da estrada de ferro no ano de 1905.

Complementando essa informação, Lacerda (2006, p. 266), identifica que muitos dos novos municípios que surgiram ou se emanciparam nesse período agregaram em suas áreas territoriais várias colônias e vilarejos que se encontravam em seu entorno, fator que explica em parte o grande número de comunidades rurais (colônias agrícolas) hoje existentes em Igarapé Açu.

No âmbito desse bojo, Miranda (2009) identifica que a “colonização da Bragantina representava um ideal de modernização do espaço” regional. Sendo deste modo “ocupada para implementação da civilização e do progresso” a partir do desenvolvimento da agricultura necessária para o abastecimento da capital paraense.

Essa visão de modernidade agrega consigo o enraizamento das contradições socioculturais nessa mesorregião tendo em vista que o processo de colonização dirigida pelo Estado desconsiderou a presença e as heranças indígenas na área, privilegiando a mão de obra estrangeira vinda da Europa.

Porém, nesse ensejo, Miranda (2009), ressalta que:

Muitos dos imigrantes estrangeiros que vinham para colonizar a Bragantina acabaram por não se fixar nas colônias que eram alocadas, devido às condições precárias de infra-estrutura, sendo responsabilizados pelo fracasso das colônias e pela ineficiência no abastecimento de Belém [...] Assim, os grandes colonizadores da região foram os nordestinos, que migravam em grande quantidade, principalmente em momentos de seca exacerbada no Nordeste, fato que ocorreu, por exemplo, em 1889. No entanto, é importante frisar que essa migração nordestina, em grande margem, era impulsionada pela possibilidade concreta de acesso à terra na Bragantina (idem, p. 83-84).

Em uma rica e densa abordagem historiográfica obtida por meio de revisões bibliográficas e análises em fontes documentais, Lacerda (2006), destaca os desafios e contradições enfrentadas pelos nordestinos durante o processo de ocupação da área do nordeste paraense e de colonização da zona bragantina.

Desafios e contradições que passavam desde a inicial preferência pela mão de obra estrangeira, facilmente notada nos documentos oficiais a época, até as situações concretas que se evidenciavam pelas condições precárias de infraestrutura, distribuições de lotes de terras sem valor comercial por parte do poder

público, falta de condições apropriadas para o desenvolvimento da produção agrícola, dificuldades de acesso a mercadorias básicas para o dia a dia, centralização de poderes em Belém, alimentação e condições de higiene precárias, fatores esses que afetavam especialmente as crianças nas colônias ocupadas por esses imigrantes.

Essas situações podem ser resumidas quando a autora, se referindo a “busca pela sobrevivência dos migrantes nordestinos” durante a fase de colonização da zona bragantina, aponta que:

Em 1916, a mesma imprensa que se encarregava de noticiar a criação dessas áreas de colonização, e das ações em prol dos retirantes que aportavam em Belém, não deixava de apontar outras nuances desse processo de localização de flagelados pela seca na zona bragantina. Um correspondente da *Folha do Norte* escrevia diretamente do povoado de Igarapé-Assú, com uma acirrada crítica ao governo de Enéas Martins, cujo auxílio aos migrantes se limitava a “fazê-los transportar em carros de carga e jogá-los nos povoados à margem da estrada [Estrada de Ferro de Bragança]”. Nesses lugares, onde, de acordo com o correspondente, a vida era “caríssima”, essas pessoas se encontravam “mal abrigadas e sem trabalho” com que pudessem promover a sua subsistência. Os migrantes que haviam chegado nessa área com tempo de “fazer roçados e encontraram dos moradores auxílios”, apesar das dificuldades, viviam de maneira menos precária. Entretanto, outros viviam em péssimas condições, morrendo inclusive de fome, uma vez que os moradores locais, que “há muitos meses” viviam de “distribuir esmolas”, não tinham mais “recursos para beneficiar a tantos necessitados” (LACERDA, 2006, p. 287-288).

A forte presença de migrantes nordestinos e as duras condições de sobrevivência destacada pela autora foram identificadas empiricamente nesse trabalho pelos relatos das entrevistas realizadas junto aos jovens alunos (as) das colônias. Na ocasião muitos dos relatos dos alunos (as) remontaram os processos consolidados durante o referido período de organização espacial que ocorreu na zona bragantina, como a necessidade da migração por parte de seus avôs em decorrência do fenômeno da seca, ou das duras condições de vida que assolavam determinadas áreas da região nordeste no referido contexto histórico, por exemplo. Relatos que demonstraram que as origens familiares desses alunos (as)⁵ das colônias foram, em sua maioria, oriundas especialmente da forte migração nordestina para as localidades pesquisadas.

⁵ Dos 08 alunos (as) entrevistados 06 relataram que são filhos ou netos de pais ou avós de famílias nordestinas.

2.4 O padrão de organização estrada – terra firme – subsolo.



Figura 3 – “O espaço-tempo na Vila União”.

Visualização da PA 127, rodovia que interliga os municípios de Igarapé-Açu e Maracanã. Ao lado esquerdo da foto visualiza-se o processo de ocupação por parte dos grandes proprietários rurais do ecossistema de terra-firme, que além da supressão vegetal, deflagra a concentração de terras e as conseqüentes desigualdades sócio-econômicas que se agravaram durante o período de predominância do padrão espacial: estrada-terra-firme-subsolo, consolidado na Amazônia a partir da década de 60 do séc. XX.

A deflagração do golpe militar de 1964 e a conseqüente abertura econômica estabelecida pelo estado brasileiro durante o chamado período militar (1964-1985) representam o período de intensas transformações dos cenários sociais, políticos, econômicos, culturais e territoriais existentes até então nas diversas regiões brasileiras.

A Amazônia, por simbolizar, na visão dos militares, o espaço territorial que contemplaria a “última fronteira econômica” a ser ocupada pelo grande capital nacional e internacional, logo se transformaria em lócus prioritário do governo federal para a implantação de estratégias que pudessem garantir a efetivação do processo de ocupação territorial dessa rica e imensa região brasileira.

Destacam-se nesse período algumas estratégias geopolíticas como a criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e a criação do Banco da Amazônia S. A (BASA), ambas em 1966; a criação da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) e a criação da Fundação

Nacional de Proteção ao Índio (FUNAI), no ano de 1967; o Plano de Integração Nacional (P.I.N) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 1970; criação do Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLOAMAZÔNIA) em 1974; criação de várias rodovias – Transamazônica, Perimetral Norte, Cuiabá-Santarém – construídas entre os anos de 1971 e 1978.

Essas estratégias que por meio de financiamentos de créditos, investimentos, subsídios fiscais, isenções, distribuições de terras, re-ordenamento de terras indígenas, entre tantos outros atributos estabelecidos pelo Estado nacional, objetivavam fomentar a ordem, o controle e a regulação do território amazônico que, aliados a já existente presença de mão de obra barata (fenômeno que se multiplicava rapidamente pela atração populacional que a Amazônia exercia durante esse período), serviram de suporte para a definitiva incorporação do grande capital, especialmente o ligado ao setor extrativista mineral e agropecuário, ao cenário socioeconômico regional Amazônico.

Os conjuntos dessas estratégias geopolíticas direcionadas para a Amazônia modificaram sobremaneira as dinâmicas socioculturais e as paisagens desse diversificado espaço, o que conseqüentemente, se transformou no fio condutor de intensas alterações nos modos de vida das populações que vivem nessa região do país.

Considerando esse contexto de transformações nos padrões de organização espaciais na Amazônia, Gonçalves (2008), identifica que:

Até a década de 1960 foi em torno dos rios que se organizou a vida das populações amazônicas. A partir de então, e por decisões tomadas fora da região, os interesses se deslocam para o subsolo, para suas riquezas minerais, por uma decisão política de integrar o espaço amazônico ao resto do país, protagonizado pelos gestores territoriais civis e militares. O regime ditatorial se encarregou de criar as condições para atrair os grandes capitais para essa missão geopolítica. (idem, p.79).

Evidencia-se a partir do exposto, que o processo de ocupação espacial recente da Amazônia foi resultado de estratégias e decisões políticas exógenas pensadas por e para satisfazer os interesses econômicos de outras regiões do país,

especialmente os interesses dos grandes centros urbanos da região centro sul, como São Paulo, por exemplo.

Interesses que em nada consideraram as particularidades e dinâmicas socioculturais historicamente instituídas na região. Esses interesses e estratégias governamentais se manifestavam pela implantação de grandes empreendimentos econômicos industriais ligados aos setores agropecuários e minerais, pelo estímulo do governo federal em estimular a imigração de trabalhadores sem terras do sul e nordeste do país objetivando ao mesmo tempo amenizar os conflitos agrários existentes nessas regiões e utilizar esse grande fluxo populacional como mão de obra barata para o desenvolvimento dos grandes projetos econômicos a serem futuramente instalados na Amazônia.

Porém, as estratégias geopolíticas direcionadas pelo Estado nacional à Amazônia, após a década de 1960, incorporam consigo profundas transformações em relação às dinâmicas históricas, antes desenvolvidas na região, fato que acarretou na existência de graves conflitos e contradições socioculturais as mais diversas nesse espaço.

Neste ensejo, o município de Igarapé Açu transforma-se em um exemplo bem claro dessas diferentes configurações e dinâmicas estabelecidas em contextos históricos e recentes na região amazônica, pois sua ocupação inicial relaciona-se ao período em que a economia regional ainda apresentava um caráter essencialmente extrativista vegetal de coleta de produtos destinados ao mercado internacional, como no caso do látex, assim como pela presença marcante da pequena produção agrícola destinada ao abastecimento de grandes centros urbanos como o exemplo da cidade Belém.

Entretanto, o processo efetivo de ocupação desse município encontra-se localizado em contexto recente, mais precisamente no início do século XX, período em que concomitantemente vislumbram-se de maneira mais efetiva as transformações socioculturais advindas com as mudanças no padrão de organização do espaço, sobretudo, pela construção dos eixos rodoviários e implantação de novas atividades econômicas assim como pela expansão da produção em larga escala.

Foi neste contexto híbrido e diversificado que abriga hoje em suas configurações territoriais, tempos passados, presentes e futuros, expressos nas

contradições de seus elementos tradicionais, modernos, urbanos e rurais que se buscou dialogar e investigar, objetivando compreender um pouco mais de sua realidade sociocultural, relacionada especialmente a sua dinâmica educacional no que confere as relações presentes nos processos escolares dos jovens alunos (as) que vivem nos espaços das colônias do município e daquelas existentes em seu entorno.

2.5 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS: os jovens alunos (as) das colônias.



Figura 4 – “O tempo da partida”.

A imagem representa o deslocamento colônia-escola-colônia. Movimento realizado diariamente pelos alunos (as) do meio rural em direção a sede do município de Igarapé-Açu, local onde se concentram a maioria das escolas estaduais de ensino médio.

Foram eleitos como sujeitos desta pesquisa alunos (as) na faixa etária entre 13 e 26 anos de idade, considerados no estudo como os jovens pertencentes à comunidades localizadas em espaços rurais e que são genericamente denominados nas escolas localizadas em áreas urbanas do município de Igarapé-Açu/PA, como os “meninos (as) das colônias” (ver quadro demonstrativo em ANEXO A⁶).

⁶ A identificação nominal dos sujeitos da pesquisa foi previamente resguardada por questões éticas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE adotam como critérios oficiais para a definição de juventude, o período compreendido entre a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade, porém decidimos por estabelecer nesta pesquisa, os períodos de 13 aos 26 anos, pelo fato dos jovens do campo ainda muito cedo, estarem diretamente inseridos ao mundo do trabalho, um dos motivos que levam essa juventude a iniciar precocemente e terminar tardiamente o período correspondente a essa categorização social em relação a idade oficialmente considerada pelas referidas instituições.

Nesta direção, Silva (2007, p. 09-10) salienta que a relativização da definição da faixa etária dos jovens ocorre:

de país para país e, pode-se dizer mesmo no caso do Brasil, de região para região. Causas psicossociais concorrem para essa flexibilidade. A juventude ou adolescência deve ser entendida como um segmento da sociedade. Por se tratar de um segmento intermediário entre a criança e o adulto o adolescente tem características próprias. Características marcadas pela instabilidade, fragilidade e indefinição, que por isto fazem do jovem o "espelho" deste sistema, porque o adolescente retrata o conjunto de mazelas dessa sociedade.

A partir desta acepção, a compreensão do “Ser” jovem no campo se diferencia do “Ser” jovem na cidade, em decorrência da realidade em que esses jovens estão inseridos. Assim, a “imagem” da juventude do campo reflete a cultura, os modos de vida, as precoces inserções ao mundo do trabalho, as contradições e as dificuldades enfrentadas cotidianamente por esses sujeitos sociais no campo.

Sobre essa realidade cotidiana inerente ao “Ser” jovem no campo, Silva (2007), descreve que:

as dificuldades enfrentadas pelos jovens se assentam, em primeiro lugar, na falta de um modelo agrícola voltado para os pequenos agricultores de um modo geral, como o agricultor familiar e o assentado de reforma agrária. O modelo econômico vigente tem deixado o agricultor cada vez mais pobre. A diminuição da renda faz com que grande parte da população do campo abandone a área rural, dirigindo-se aos centros urbanos. A juventude sofre profundamente as consequências desse modelo perverso, não contando com possibilidades mínimas na área da educação e da ocupação produtiva, carecendo também de alternativas em equipamentos de lazer, cultura e saúde. (p.10).

Essas situações refletem toda carência de recursos como infraestrutura, a insuficiência de investimentos nas atividades econômicas desenvolvidas nos espaços rurais, o abandono do Estado no que confere sua participação em políticas públicas direcionadas ao atendimento das necessidades básicas das populações do campo, entre outras situações que demonstram as contradições e as dificuldades enfrentadas no âmbito de um modelo econômico, político e sócio-cultural dominante pensado no e pelo urbano.

Diante desta configuração, os jovens do campo são considerados por algumas camadas sociais, especialmente pelas populações urbanas, como “seres invisíveis”, genéricos, desprovidos de necessidades, desejos, projetos, sonhos. “Este olhar consolida uma percepção de “jovens rurais” em oposição a “jovens urbanos” e a de que os “jovens rurais” têm como principal sonho tornarem-se “jovens urbanos”” (SILVA, 2007, p. 10, grifos da autora).

Nesse ensejo, complementa a autora:

a “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão [...]

[...] Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental. Até que essa inclusão ocorra, o que se tem são “estados de coisas”: situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem os grupos de jovens rurais, sem chegar a compor a agenda governamental. (p. 07).

Na contramão desses “estados de coisas” e marcados pela convivência de diversas situações de não-reconhecimento, preconceitos, marginalidade e exclusão, procura-se, por meio deste estudo, nos situarmos e inserimo-nos no debate sobre as situações descritas neste ensejo a partir do engajamento e de uma discussão crítica, questionadora e comprometida com a transformação da realidade vivenciada historicamente pelos sujeitos jovens do campo.

Isso a fim de trilhar caminhos que nos possibilitem melhor elucidar as raízes dos processos históricos de exclusão e negação de direitos e modos de vida dos sujeitos de comunidades rurais, entre eles os jovens do campo, trazemos para esse debate importantes contribuições epistemológicas de autores como Dussel (1995, 2007) e Oliveira (2004, 2008).

Nessa discussão, o primeiro autor, busca compreender em escala mundial, como ocorreram os processos de exclusão dominação socioculturais e ideológicos impostos pelos europeus no continente americano em especial na América Latina. A segunda autora visa demonstrar a relevância desses estudos para a compreensão do debate ético que envolve as relações ideológicas nos processos educativos dos sujeitos excluídos ou oprimidos socioculturalmente como comumente ocorre com os sujeitos sociais nos espaços rurais amazônicos.

A relevância do pensamento de Dussel (2007) consubstancia-se em suas reflexões críticas acerca dos processos de conquista promovidos pela dominação-exclusão material e opressão ideológico-cultural europeia impostos aos povos da América Latina.

Para Dussel (2007), esses processos contextualizam-se no período histórico conhecido como “modernidade”, tornando-se condição *sine qua nom* para seu entendimento, a compreensão em sua totalidade dos fenômenos que ocorreram no referido período.

Segundo o autor, as raízes explicativas desse processo estão relacionadas ao descobrimento e conquista da Ameríndia⁷, o qual fundamentou e apresentou a modernidade como à cultura centro do “sistema-mundo”, ou como o “paradigma dominante eurocêntrico”, ideia refutada pelo autor, como uma “falácia desenvolvimentista” responsável pela exploração e opressão dos povos ameríndios (DUSSEL, 2007, p.52).

A esse respeito, Oliveira (2008, p. 1-2), ao analisar o pensamento de Dussel, identifica o contexto da modernidade como sendo “responsável pela justificação de uma práxis irracional de violência europeia”, apresentando essa civilização como a mais desenvolvida e superior, cuja superioridade se dimensiona como exigência ética e moral, que obrigaria os superiores a desenvolver os mais primitivos, destacando esse fenômeno como o “mito da modernidade”.

⁷ Termo utilizado para designar o espaço social dos povos americanos conquistados durante o processo de colonização européia no contexto da modernidade.

Neste sentido, a “Europa é vista como a civilização que determina o processo de desenvolvimento, podendo ser o processo civilizador exercido pela violência, que é considerada como necessária” (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

A autora destaca que:

o mito da modernidade nega o outro e sua cultura, legitimando a violência para compelir o Outro a fazer parte da civilização, bem como apresenta o Outro como culpado e o vitimador como inocente. A cultura do Outro é negada por que é vista como barbárie, entretanto, não precisaria ser destruída e sim melhorada e aperfeiçoada. (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Com base nesse pensamento, verifica-se que é oficialmente justificado o processo de exploração europeia a outras culturas vistas como atrasadas e inferiores, como ocorreu com os povos do campo na Amazônia; Em geral esses povos são considerados como as vítimas responsáveis pelo seu próprio subdesenvolvimento e culpados pela conquista e violência que receberam, subsidiando com isso, o discurso que ocultaria o processo de dominação e sofrimento impostos pelos europeus durante o processo de colonização na região.

Assim a discussão epistemológica em Dussel (2007), sobre os processos de exclusão-dominação desenvolvidos no contexto da modernidade, nos possibilita compreender as raízes da opressão e das desigualdades vivenciadas hoje pelos povos do campo na Amazônia, pelo fato dessa região se constituir num cenário propício aos interesses dos grupos sociais hegemônicos que se instalaram historicamente nela, e que determinaram muito cedo sua incorporação na rota de exploração econômica do sistema capitalista mundial.

Ao estabelecer um recorte espacial acerca desta realidade, identificamos nos espaços rurais amazônicos a forte presença de vários elementos que comprovam tal reflexão.

A esse respeito, Pasuch, Boff e Beber (2008, p. 02) identificam que os problemas sociais enfrentados pelos sujeitos que vivem no campo na Amazônia:

Se manifesta na negação do campo enquanto espaço próprio de vida e de realização humana, visto que a cidade é compreendida como modelo de organização desenvolvida, modelo este que deve ser perseguido e conquistado como espaço de direitos, enquanto que o campo sempre foi

entendido como a “sobra” da cidade, o que está fora dos limites da cidade e, portanto, como lugar primitivo, lugar de atraso.

Neste sentido, desconsideram-se as particularidades, os saberes, os modos de vida e as singularidades culturais dos sujeitos do campo por meio da negação de seus direitos básicos de sobrevivência e de seus modos de pensar e agir em sociedade.

Esta conclusão demonstra que as desigualdades sociais são reflexos, sobretudo, da visão preconceituosa como são tratados os direitos políticos desses sujeitos sociais, sendo que:

Nessa perspectiva política e cultural, os mesmos acabam sendo integrados à vida da cidade, pois o campo é considerado apenas como uma passagem da barbárie para a civilização: passagem do NÃO SER para o SER; passagem do NÃO TER para o TER; passagem do NÃO SABER para o SABER. O campo é a negação de... É a ausência de... O campo é o purgatório e a cidade é o prêmio para quem conseguir pagar suas penas. Obviamente, não se pode falar em qualidade de vida nessas condições! (PASUCH, BOFF e BEBER, 2008, p. 2).

Na esfera educativa escolar, esses processos de exclusão e depreciação a determinados sujeitos sociais, não se diferenciam, ou seja, em muitos casos, como nos demonstrados na realidade rural amazônica, também é negado o direito básico de todo o cidadão seja ele do campo ou da cidade, o direito de se educar para a vida em sociedade.

Correlacionando a problemática da questão educacional a questão da ética em Dussel, Oliveira (2008), aponta que a exclusão social:

torna-se um problema ético-pedagógico que implica em não apenas reconhecer a existência de vítimas ou oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de problematizarem-se as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e apontando-se perspectivas de mudanças. (p. 11).

Nesta perspectiva de mudança, “a consciência ético-crítico é necessária para compreenderem-se as causas de opressão e de exclusão social para intervir e transformar a realidade social” (OLIVEIRA, 2008, p. 11).

Em relação a essa consciência crítica, Dussel (2007) apresenta como possibilidade a Ética da Libertação⁸ que:

A partir da exclusão das vítimas, torna-se pertinente e necessária [...], pois, desconstrói o discurso ético hegemônico e socialmente excludente desenvolvendo um contradiscurso ético crítico-libertador, que tem como referência o outro (a vítima), negado, excluído, afetado em seu direito fundamental à vida. (OLIVEIRA, 2004, p. 102).

Diante dessa possibilidade, Lopes (2008) também demonstra a importância do pensamento de Dussel na leitura das práticas de inclusão-exclusão da ação educativa no campo, em função de sua oferta de instrumental para a crítica das estruturas organizacionais e científicas que utilizaram seus *status* políticos para materializar a violência colonial e opressora perante àqueles julgados ignorantes, contribuindo para pensar “o sujeito como agente da construção de sua própria identidade. O outro que não pode ser encoberto. O outro como ser vivo e que ocupa o espaço que nós também ocupamos” (p. 63).

Subjacentes a essa reflexão cabe definirmos os caminhos epistemológicos a serem seguidos, ou seja, se continuaremos a reproduzir os discursos hegemônicos ancorados em posturas preconceituosas cristalizadas acerca dos povos do campo, ou se adotaremos novos modelos emancipatórios de se pensar criticamente a realidade social, buscando a partir das necessidades e anseios desses sujeitos, mecanismos que possam combater as amarradas e os prejulgamentos corriqueiramente estabelecidos em relação a suas dinâmicas culturais e educacionais.

Por este caminho, procuramos investigar de maneira mais específica e aprofundada a realidade dos jovens alunos (as) do campo residentes nas diversas

⁸ Segundo Caselas (2009), a Ética da Libertação proposta por Dussel consiste na designação cujo objetivo é o de resgatar a vida que é negada às vítimas dos sistemas de opressão e o seu reconhecimento em condições dignas de paridade a fim de reconhecer o Outro na sua diferença, o excluído e a quem é negado o dever-viver.

colônias do município de Igarapé-Açu, por meio de uma investigação de seus saberes e vivências cotidianas, buscando posteriormente analisar suas relações com contradições socioculturais presentes em seus contextos escolares.

De modo geral, identificamos que esses sujeitos correspondem aos alunos (as), filhos (as) de famílias de trabalhadores (as) de comunidades do campo, residentes nos espaços rurais denominados de colônias que desenvolvem atividades produtivas agrícolas, extrativistas, pecuárias, artesanais, manufatureiras, cuja base econômica corresponde à pequena produção familiar destinada ao abastecimento local e que se encontram regularmente matriculados no nível de ensino médio do turno da tarde de uma escola estadual localizada no meio urbano do município.

3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO.

Diante da apresentação da problemática, das questões norteadoras que serviram para orientar a formulação do objeto de estudo, assim como dos objetivos e da metodologia utilizada na investigação, à organização do texto desta dissertação, além da parte introdutória, sistematizou os resultados da pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado, *Cotidiano sociocultural, modos de vida e saberes dos jovens alunos (as) das colônias no município de Igarapé-Açu/PA*, objetivou caracterizar o cotidiano sociocultural, os modos de vida e as relações destes com os saberes adquiridos nos espaços de trabalho, de lazer e de convívio familiar desses jovens, visando (re) conhecer um pouco mais das vivências desses alunos (as) em espaços não escolares.

O segundo capítulo, intitulado, *O processo de escolarização dos jovens alunos (as) das colônias no município de Igarapé-Açu/PA*, objetivou analisar como se desenvolve o processo de escolarização desses sujeitos sociais em uma escola estadual localizada na sede do município de Igarapé Açu, inserindo-se a essa análise o debate da educação do campo.

Já o terceiro e último capítulo intitulado, *contradições socioculturais campo-cidade em contextos educativos escolares e suas influências ou não nos projetos de vida dos jovens alunos (as) das colônias*, objetivou estabelecer, a partir da análise do conjunto de dados sistematizados pela pesquisa, a identificação de contradições

socioculturais vivenciadas cotidianamente pelos alunos (as) em seus contextos educativos escolares, assim como as interferências ou não interferências dessas contradições em seus projetos de vida.

Na parte correspondente as considerações finais, apontamos, além dos principais resultados revelados pela pesquisa, algumas possíveis contribuições do estudo que poderão ser utilizadas no avanço das discussões referentes à temática da educação do campo em processos educativos escolares e não escolares que se realizam em meio à marcante diversidade sociocultural dos diferentes espaços e povos existentes na Amazônia paraense.

CAPÍTULO I – COTIDIANO SOCIOCULTURAL, MODOS DE VIDA E SABERES DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS.



Figura 5 – “Trabalho juvenil realizado na roça”.

A roça constitui-se em um espaço produtivo comumente encontrado nas pequenas propriedades rurais existentes nas colônias de Igarapé-Açu e demais municípios de seu entorno.

Os espaços rurais amazônicos ainda que formatem uma configuração que represente um *lócus* da diversidade, convivem com particularidades típicas de um contexto historicamente marcado por distintas fases e formas de ocupação. Trata-se de espaços que expressam saberes e modos de vida construídos cotidianamente por grupos sociais diversos, e que dão conta de uma dinâmica sociocultural, muito deles imersos em contradições⁹, desigualdades econômicas, políticas, culturais e educacionais resultantes dos processos de dominação estabelecidos pela dinâmica de reprodução de atores sociais hegemônicos do sistema capitalista, que desde os remotos tempos de colonização européia tem se imposto nessa região brasileira.

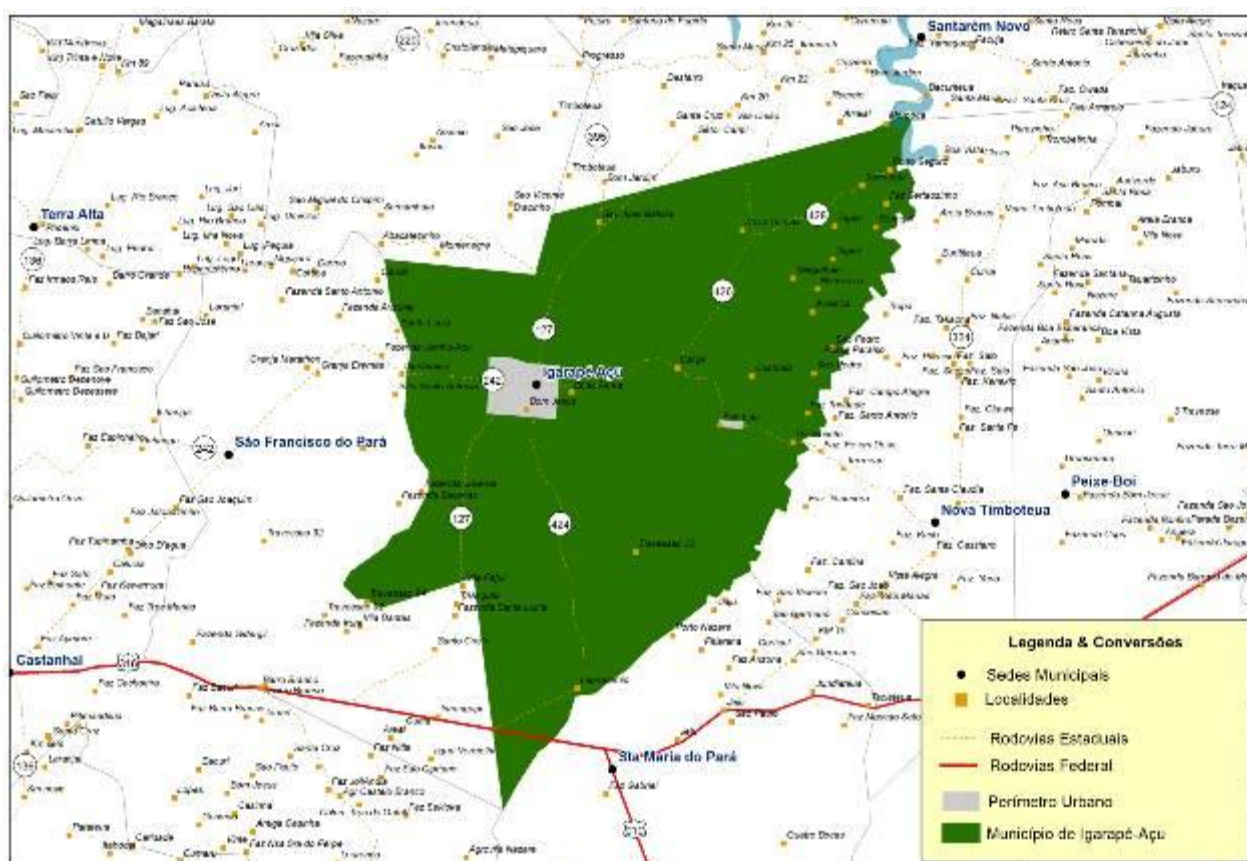
Esses espaços sociais são caracterizados pela presença de uma grande diversidade de grupos humanos demarcados a partir da construção e significação de

⁹ No caso aqui estudado as referências são para as contradições socioculturais relacionadas às dinâmicas escolares produzidas no âmbito do sistema socioeconômico capitalista e que serão explicitadas no terceiro capítulo dessa dissertação.

seus territórios, por seus traços de identidades e diferenças culturais, étnicas correspondentes às singularidades de seus hábitos, valores, saberes, modos de vida, costumes, crenças, imaginários, práticas educativas e vivências sociais que são mediadas pelos processos e dinâmicas de (re) produção material e simbólica da vida em sociedade.

Nesse cenário de múltiplos recortes espaciais, tão caracterizador da Amazônia paraense, conformam historicamente a existência de múltiplas realidades socioculturais cotidianas enraizadas nas diferentes visões de mundo, entrecruzadas dialeticamente nos modelos de compreensão e muitas vezes de coerção social, imputados ao longo dos tempos históricos na Amazônia.

Diante deste cenário, é possível perceber diferentes formas de se pensar os espaços amazônicos, de identificar suas especificidades em relação a seus processos e dinâmicas socioculturais e educativas como as dinâmicas dos povos que vivem em espaços rurais denominados de colônias no município de Igarapé-Açu, no território do nordeste paraense, espaços socioculturais que podem ser visualizados pela figura do mapa a seguir:



Mapa 3 - Representação cartográfica da sede municipal e das diversas colônias existentes no município de Igarapé-Açu e nos demais municípios de seu entorno.

Nesse contexto, constitui-se como uma das possibilidades de interesse temático dessa pesquisa, investigar os modos de vida de sujeitos de espaços rurais, mais especificamente, dos jovens estudantes do ensino médio residentes nessas colônias, considerando nesse contexto seus saberes e vivências cotidianas. Ao propor essa temática como um dos elementos centrais na construção do objeto de estudo em questão, visou-se compreender de que maneira essas dimensões da vida social se relacionam com seus contextos educativos escolares, que tipo de contradições é possível perceber nessa tessitura relacional e, em se percebendo contradições, se elas influenciam ou não nos projetos de vida desses jovens estudantes do meio rural.

Considero, no entanto, que esse interesse temático de investigação, perpassa pelo embate existente entre as diferentes interpretações acerca da realidade cotidiana sociocultural e educativa, presente nos espaços rurais amazônicos. Reconhecendo essas diferentes interpretações, buscou-se como uma das referências os estudos de Santos (2009), na perspectiva de elucidar a compreensão de dois pólos epistemológicos de pensamento que estão na base das interpretações da realidade, e que tem se evidenciado como antagônicos: um enraizado desde os tempos de colonização européia, “cristalizado” no período histórico conhecido como modernidade e que pode ser considerado ainda hoje como um “paradigma dominante”, e outro em construção, que se apresenta como forma de resistência na organização de grupos sociais, incluindo os residentes no campo. Esse outro movimento epistemológico é identificado nesse estudo, conforme as idéias do autor citado como o “paradigma emergente”.

Desta feita, o entendimento da realidade a partir desse segundo paradigma se constituiu como substrato fundamental, uma espécie de ponto de partida para substanciar as interpretações teórico-práticas estabelecidas em um primeiro momento de reflexão acerca da temática proposta no estudo, assim como também nos serviu como uma espécie de norte para nos guiar nos posteriores contatos estabelecidos tanto com os sujeitos quanto com os elementos empíricos que compuseram o cenário da presente investigação sobre a realidade sociocultural cotidiana dos jovens estudantes das colônias.

Nessa perspectiva, percebemos que ao longo do tempo, as interpretações sobre múltiplas realidades dos espaços rurais que são orientadas pela visão de um

“paradigma dominante” têm interferido negativamente, especialmente nas dinâmicas e nos modos de vida dessas populações amazônicas, vistas como atrasadas, inferiores, ingênuas, menores, primitivas, entre outras adjetivações pejorativas que influenciaram por séculos a negação de direitos e, conseqüentemente, a degradação da qualidade de vida das populações que vivem no campo nessa região do país.

Essa visão de sociedade dominante situa-se historicamente no período da modernidade quando o Estado português, os grandes comerciantes e os membros do clero europeu iniciaram um processo de apropriação do espaço amazônico, estendendo-se nos períodos recentes de ocupação territorial impostos pela presença planejada do Estado brasileiro, especialmente a partir da década de 60 do século XX, quando se desenvolve efetivamente o processo de Integração Nacional, durante o denominado período militar (1964-1985).

A partir deste período, o Estado brasileiro inicia o processo efetivo de integração econômica da Amazônia às demais regiões do país, por meio da adoção de políticas públicas e de créditos direcionadas a atender, sobretudo, aos interesses do grande capital nacional e internacional, o que resultou na intensificação dos fluxos migratórios e, no conseqüentemente aumento das contradições e das desigualdades socioculturais e econômicas que afetaram sobremaneira as populações que vivem no campo, além de estimularem de maneira significativa a tentativa de padronização sociocultural nesses espaços sociais.

Essas interferências promovidas pelas ações e estratégias do Estado nacional brasileiro durante o período militar provocaram profundas mudanças em escala regional afetando diretamente as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais historicamente existentes na região, resultando em profundos impactos e alterações nos modos de vidas das diversas populações que vivem na Amazônia.

Nesse sentido, vários conflitos foram instalados na região em decorrência especialmente da imposição do modelo econômico capitalista difundido sob a lógica de um “desenvolvimento a qualquer custo” e balizado pela crença de que a Amazônia se constituiria em uma fonte inesgotável de recursos naturais que por sua vez, deveriam ser explorados para garantirem o progresso da humanidade.

Essa lógica de pensamento economicista, amplamente difundida pelo sistema capitalista hegemônico mundial nas últimas décadas, provocou profundos impactos

ao meio ambiente amazônico e levantou a necessidade urgente de hoje questionarem-se esses modelos de exploração, pelo fato destes desconsiderarem as formas de organização econômica e sociocultural pré-existentes como aquelas praticadas pelas diferentes comunidades que vivem no campo.

Sob a lógica economicista difundida pelo paradigma dominante na Amazônia, o campo é dimensionado como lugar secundário de produção de matérias primas, alimentos e outros recursos destinados a suprir às demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, mediante a lógica do desenvolvimento urbano industrial capitalista.

Em contraposição a essa realidade marcada pela exclusão, tem sido identificado na região a existência de outra visão de sociedade que pode ser ancorada sob a tutela de um “paradigma emergente”, configurada pelos processos de luta e de resistências constituídos por meio da organização de diferentes grupos que, ao longo do tempo, constroem seus modos de vida, espacialidades e temporalidades de formas diferenciadas em comparação aos grupos sociais dominantes existentes na mesma.

Esses grupos imprimiram dinâmicas diferenciadas de reprodução sociocultural na Amazônia, especialmente nos espaços rurais, a exemplo da presença de caboclos, quilombolas, indígenas, pescadores, coletores, camponeses, ribeirinhos, trabalhadores sem terras, assentados, pequenos produtores, colonos, imigrantes, populações tradicionais, dentre outros tantos grupos marginalizados ou excluídos socioculturalmente, perante a severa lógica de reprodução do sistema capitalista que se instalou na região.

Estabelecendo uma definição teórica acerca das identidades socioculturais dos grupos tradicionais que lutam e resistem à lógica de dominação capitalista na Amazônia, Silva e Tavares (2006) destacam que esta categoria é freqüentemente utilizada para definir pequenos produtores rurais de ocupação histórica e distinguir habitantes tradicionais dos imigrantes, assim como, se constitui em um termo usado no sentido de auto-nomeação e demarcação de identidade territorial”, ou seja:

são aquelas populações ligadas principalmente ao extrativismo, à agricultura e ao artesanato e que possuem fortes vinculações simbólico-culturais com a terra e que não sofreram grandes alterações em seus modos de organização social após o avanço da modernidade, além de outros aspectos como procedência dos direitos territoriais das populações indígenas e quilombolas” (SILVA, p. 50. 2007).

A perspectiva que vindo sendo difundida atualmente pelo paradigma emergente encontra-se pautada, portanto, na preservação de relações socioeconômicas tradicionais: manutenção de atividades como a pequena produção agrícola, pecuária e extrativista, além da existência de códigos culturais específicos: saberes, valores, costumes, crenças e modos de vida, que expressam as diversas identidades dos grupos humanos que habitam os espaços rurais nessa região.

Nesse ensejo, o “pensar” a partir dessa perspectiva teórica, significa reconhecer, redimensionar as dimensões do econômico para outras dimensões do existir humano, como pela valorização da dimensão social, cultural, dos saberes e dos modos de vida dos povos do campo.

Neste sentido, pensar as realidades amazônicas a partir de um “paradigma emergente” consiste em perceber as diferenças, as sociabilidades, territorialidades, temporalidades, diversidades e heterogeneidades que demarcam a vida cotidiana, sejam elas vivenciadas no campo ou nas cidades amazônicas.

Uma das características que dão consistência a tal percepção evidencia-se na heterogeneidade dos elementos existentes nesses espaços representados pela diversidade de suas paisagens e ecossistemas: são inúmeros e mais diversificados ambientes de várzeas, igapós, áreas de terra firme, áreas florestais, localizadas em espaços rurais e urbanos que ganham, conforme as transformações dos grupos humanos que os habitam, formas e funções socioculturais distintas na dinâmica das relações materiais e simbólicas de reprodução da vida em sociedade.

Talvez, por isso, seja tão pertinente atribuir à Amazônia, a noção de região. Uma porção do espaço geográfico caracterizada pela diferenciação de áreas demarcadas pelas especificidades de seus elementos naturais, sociais, econômicos, políticos, culturais e simbólicos em uma totalidade de “relações dialéticas existentes entre formas espaciais e os processos históricos que modelam os grupos sociais” [...] “onde a organização espacial constitui parte integrante de uma dada sociedade” (CORRÊA, 1995, p. 21).

Na dialética de relações entre o ser humano e os objetos materiais que compõem o espaço amazônico, incorporaram-se ao longo do tempo, diferentes grupos sociais acompanhados de seus respectivos objetivos, anseios, interesses, necessidades que vêm (re) modelando seus espaços e modos de vida cotidianos.

Diante dessa lógica dialética de interpretação da realidade amazônica, as dinâmicas socioculturais cotidianas e os saberes diversos dos jovens estudantes que vivem nas colônias, passaram a se constituir como os elementos fundamentais para as discussões e objetivos propostos pelo objeto de investigação construído nessa pesquisa.

A partir desse pressuposto, fez-se necessário estabelecermos um diálogo com os elementos teóricos e empíricos presentes na referida realidade sociocultural, em busca de uma interpretação que possa contribuir de maneira crítica para a compreensão dos processos históricos que resultam em contradições e desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais enraizadas nos referidos espaços sociais, objetivando com isso, não somente problematizar, mas, sobretudo, apontar proposições que possam fomentar novas formas de se pensar e agir os processos socioculturais e educativos na Amazônia paraense, em especial no município lócus dessa investigação.

Levando-se em consideração esse contexto histórico que explica em parte a diversidade e heterogeneidade dos cenários socioculturais cotidianos onde se encontram inseridos os espaços rurais amazônicos, esse primeiro capítulo da dissertação, se propõem caracterizar o cotidiano sociocultural e os modos de vida nas colônias identificando saberes que se relacionam com esses elementos em diferentes contextos educativos, partindo da análise da realidade dos jovens alunos (as) que vivem nas colônias, mas, que diariamente necessitam se deslocarem de seus lugares de moradia para estudarem em uma escola localizada na sede do município de Igarapé-Açu/PA.

1.1 O COTIDIANO SOCIOCULTURAL E MODOS DE VIDA DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS.



Figura 6 – “A caminho da escola”.

Cena diária representando a partida do ônibus escolar da colônia da Vila União em direção a sede do município de Igarapé-Açu.

A realidade sociocultural dos jovens estudantes das colônias, formatada por seus modos de vida e saberes, constitui-se em expressões de diferentes espacialidades e temporalidades constituídas ao longo da história de formação humana das localidades rurais nas quais instituíram suas territorialidades e de suas manifestações socioculturais que se encontram intimamente relacionadas às dinâmicas do lugar e do cotidiano dessas comunidades.

Estabelecer, entretanto, uma caracterização do cotidiano sociocultural e dos modos de vida dessas comunidades onde se encontram inseridos os sujeitos participantes dessa pesquisa, não se constituiu em tarefa das mais fáceis, pelo fato, sobretudo, dessa realidade envolver distintos aspectos, como os sociais, culturais, econômicos, políticos, educativos e se encontrar imersa em uma teia “infinita” de significados e possibilidades que se manifestam de maneira particular na cultura e nas dinâmicas históricas de cada um dos lugares pesquisados.

O esforço nesse sentido consistiu em primeiramente se buscar decodificar a organização do espaço social dessas comunidades enquanto fenômeno da

totalidade de relações que ocorrem no lugar e nos modos de vida desses sujeitos sociais em seus cotidianos diversos, em seus espaços de moradia, trabalho, educação e de identidade.

Para realização dessa decodificação/interpretação buscamos estabelecer um diálogo entre importantes autores e categorias teórico-conceituais eleitas como centrais nessa discussão, entre elas, o lugar, entendido nesse estudo, enquanto o “mundo do vivido”, (CARLOS, 2007) e pela análise da categoria cotidiano, compreendido enquanto a dimensão da “vida do homem inteiro” (HELLER, 2008), sendo que essas importantes representações de tempos e espaços sociais são vistas neste trabalho como as categorias teóricas mais próximas ao objeto de investigação proposto pela pesquisa.

Além dessas discussões, foi estabelecida também, a análise da categoria modo de vida, compreendida como aquela que permeia e informa às características que compõem o lugar e o cotidiano dessas comunidades. O desenvolvimento desse diálogo nos serviu como um valioso suporte teórico destinado a compreensão dos elementos empíricos presentes na realidade social ao qual se inseriram as discussões teórico-metodológicas, servindo também, para cumprir com as finalidades dos objetivos formulados para a realização da investigação dessa realidade, destacando-se nesse ensejo, as contribuições dos trabalhos desenvolvidos por Santos (2004a, 2004b); Carlos (2007); Heller (2008); Mota (2008, 2009) e Martins (2010).

A partir dessa breve elucidação buscamos analisar as categorias elencadas ao longo da caracterização das comunidades elegidas para serem investigadas pela pesquisa: as comunidades rurais de Porto Seguro e da Vila União.

1.2 COTIDIANO SOCIOCULTURAL E MODOS DE VIDA NA COLÔNIA DE PORTO SEGURO.

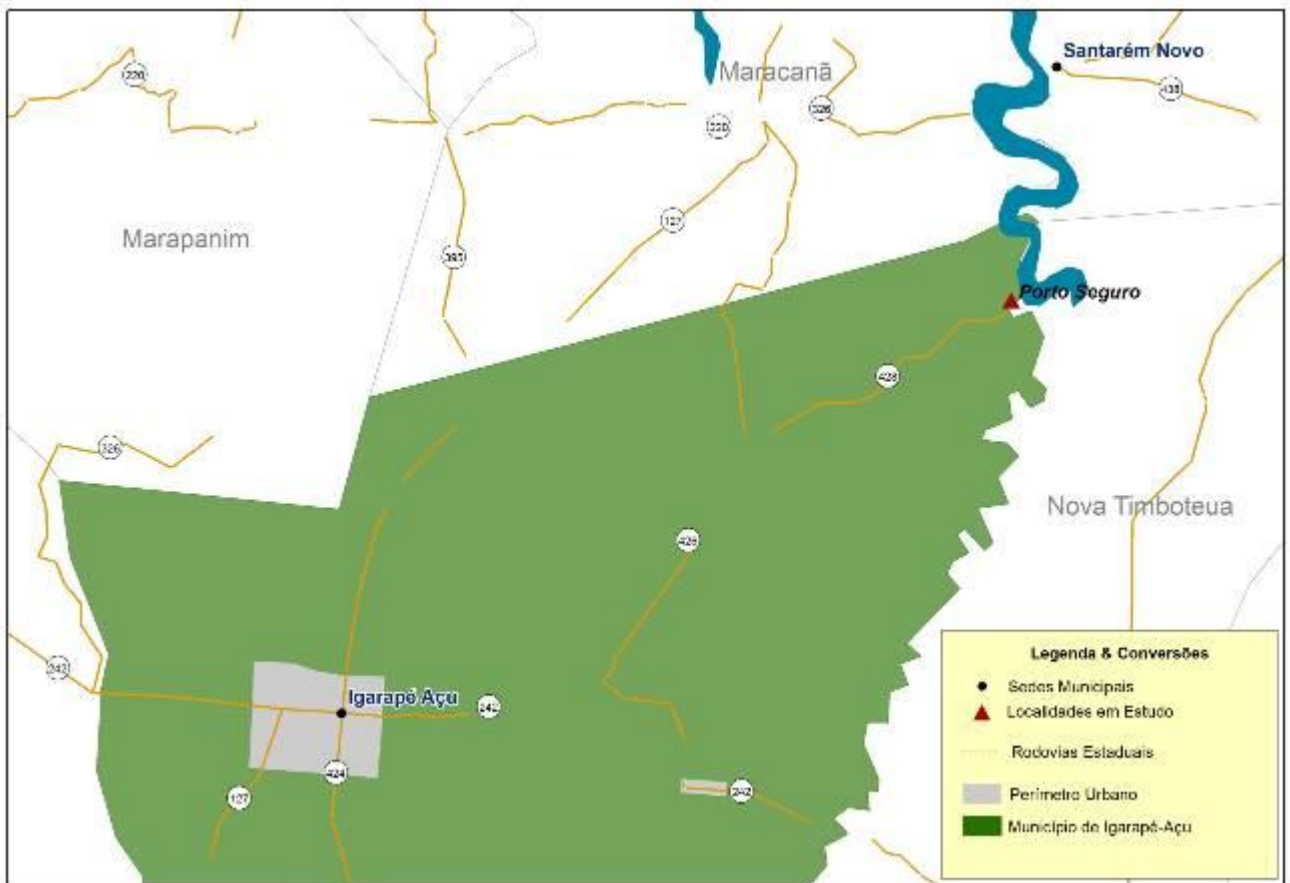


Figura 7 - “O trabalho juvenil extrativista”.

A paisagem acima mostra exemplos dos espaços de coleta do fruto do açazeiro, que se constitui na principal fonte de renda de grande parte das famílias dos alunos (as) residentes na colônia de Porto Seguro.

Localizada no meio rural de Igarapé Açú, a colônia de Porto Seguro se constitui como uma das comunidades mais distantes em relação à sede urbana municipal, espaço em que também se encontra localizada a escola estadual elegida para a realização da pesquisa, ficando distante cerca de 30 km desta.

Segundo informações de Miranda (2009, p. 180), o trajeto que leva até essa comunidade rural é realizado por meio de ônibus que sai diariamente da sede ou por moto-táxi, sendo este desenvolvido inicialmente pela rodovia estadual PA-242, seguindo-se posteriormente pela PA-426. Durante esse percurso, ainda segundo as informações do mesmo autor, passa-se por outras colônias, como a de Caripi 1, localizada logo na saída da cidade de Igarapé–Açú; a localidade de Caripi 2, localizada na entrada da PA-426; e, por fim, por Nova Olinda, também nomeada pela população local de km 10 que se localiza as margens da PA- 426.



Mapa 4 - Representação cartográfica da sede municipal e da colônia de Porto Seguro.

Segundo os dados do Sistema de Informação de Atenção Básica – SIAB, fornecidos pela Secretaria de Saúde Municipal, existem atualmente 589 famílias cadastradas nesse sistema de informações, o que corresponde a um número total de 2.370 habitantes (1285 homens e 1085 mulheres) existentes na comunidade.

Os dados revelados pelo SIAB demonstraram a precariedade de alguns elementos que envolvem a qualidade de vida dessas famílias na comunidade de Porto Seguro como o tratamento de água domiciliar (446 das famílias não possuem nenhum tipo de tratamento de água para seu consumo diário); fornecimento de água (somente 181 famílias possuem o fornecimento da rede pública de saneamento); destino do lixo (apenas 02 famílias disseram receber a coleta pública, sendo que 459 disseram enterrar ou queimar seu lixo); tratamento de esgotos (apenas 10 famílias relataram ser atendidas pelo sistema de esgoto instalado pelo poder público local).

Essa precariedade dos serviços públicos prestados à comunidade é agravada ainda mais quando levamos em consideração a comprovada situação de baixa

renda dessas famílias reveladas tanto pelos dados fornecidos pela SMTPS, quanto pelos relatos dos jovens estudantes que participaram como os principais informantes da pesquisa.

Um exemplo dessa situação pode ser evidenciado pela fala do jovem M. B 21 anos estudante do 1º ano EJA, residente da colônia de Porto Seguro:

Lá em casa a renda total dá uns R\$ 300 reais por mês, meu irmão vende pão junto com a minha mãe, mas como o pão vem de Igarapé Açú, agente ganha pouco, e eu desde pequeno vou lá pro terreno do meu tio apanhar açai, e tem também o bolsa família que a minha mãe recebe (M. B, entrevista concedida em 16/08/2011)

O relato do estudante M. B retrata bem a crítica situação socioeconômica vivenciada por grande parte das famílias residentes na colônia de Porto Seguro, fator este que resulta em graves conseqüências para os habitantes do lugar que vão desde a proliferação de doenças causadas pela falta de saneamento, tratamento inadequado do lixo ou ausência de um apropriado sistema público de esgotos na comunidade, até situações de exploração do trabalho infantil e de negação dos direitos de crianças e jovens de freqüentarem as escolas por terem que ajudar na renda de suas famílias, demonstrando assim a dura realidade do que é viver abaixo da linha da pobreza na Amazônia rural paraense. Realidade esta que pode ser evidenciada na tabela a seguir:

Tabela 1 - Situação Socioeconômica das Famílias (Meio Rural) – 2010

Bairro	Famílias	Renda Per Capita R\$ (0,00-70,00)	Renda Per Capita R\$ (70,01-140,00)	Renda Per Capita R\$ (A partir de 140,01)
Abaetezinho	3	3	–	–
Açaiteua	6	6	–	–
América	20	17	2	1
Boa Esperança	5	5	–	–
Caripi	111	100	8	3
Cumarú	38	38	–	–
Estrada Nova de Maracanã	29	27	2	–
Estrada Velha de Maracanã	90	79	11	–
Livramento	23	21	2	–
Nova Olinda	11	11	–	–
Pajurá	55	50	4	1
Pantoja	9	9	–	–
Paraíso	8	7	1	–
Porto Seguro	119	115	2	2
Primavera	4	4	–	–
Ramal do Prata	204	193	9	2
Santa Rosa	100	98	2	–
Santo Antônio do Prata	77	76	1	–
São Jorge do Jaboti	236	208	24	4
São Matias	52	47	5	–
São Pedro	2	2	–	–
Seringal	6	6	–	–
Tapiá	48	46	2	–
Travessa do 16	15	14	1	–
Travessa do Abacate	4	4	–	–
Ubussú	10	10	–	–
Vila do Curi	117	105	10	2
Vila do Escorrega	3	3	–	–
Vila São Luis	229	203	24	2
Total	1634	1507	110	17

Fonte: IBGE. Universo preliminar do Censo Demográfico 2010. Elaboração: MDS. Fornecido pela Secretaria Municipal do trabalho e Promoção Social (SMTPS). Trabalho de campo (novembro, 2011).

Os dados fornecidos pela SMTPS demonstram que das 1.634 famílias dos povoados, vilas e localidades existentes fora do perímetro urbano (meio rural) de Igarapé Açu que estão cadastradas no CadÚnico¹⁰, aproximadamente 1.507 famílias vivem em situação de extrema pobreza o que representa 92% desse total (renda familiar-mensal de R\$ 0,00 – R\$70,00), 110 famílias vivem em condição de pobreza, representando 7% do total (renda familiar-mensal de R\$70,01 – R\$140,00) e 17 famílias vivem acima da linha pobreza, o que representa 1% do total de famílias cadastradas (renda familiar-mensal a partir de R\$140,01).

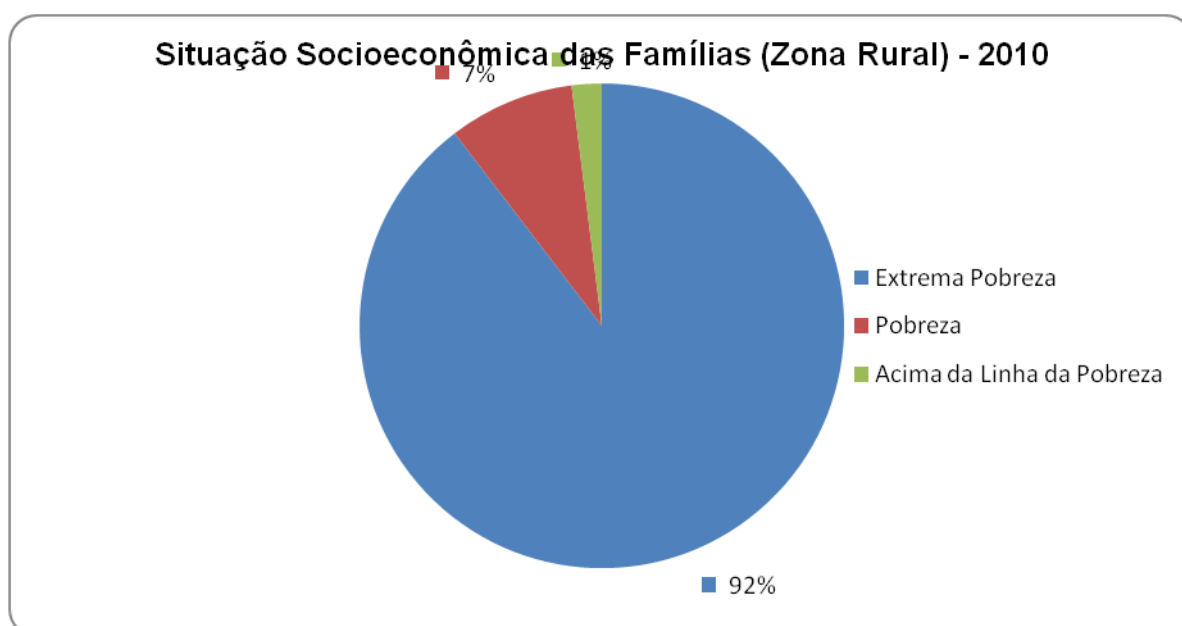


Gráfico 1 - Situação Socioeconômica das Famílias (Meio Rural) – 2010

Fonte: IBGE. Universo preliminar do Censo Demográfico 2010. Elaboração: MDS. Fornecido pela Secretaria Municipal do trabalho e Promoção Social (SMTPS). Trabalho de campo (novembro, 2011)

Porém, mesmo evidenciando esses contextos socioculturais e educativos, marcados por dificuldades, conflitos, contradições e pelas incertezas impostas pelo sistema socioeconômico notadamente excludente, nos surgiram ao longo da

¹⁰ Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Cadastro Único (CadÚnico) para Programas Sociais é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou de três salários mínimos no total. Dessa forma, o Cadastro Único possibilita conhecer a realidade socioeconômica dessas famílias, trazendo informações de todo o núcleo familiar, das características do domicílio, das formas de acesso a serviços públicos essenciais e também dados de cada um dos componentes da família.

pesquisa alguns questionamentos que transcenderam á lógica material de existência das comunidades pesquisadas, tais como: o que faz como que, mesmo com essas evidentes dificuldades, todos os dias homens, mulheres, jovens e crianças, acordem de madrugada para cumprirem sua rotina diária de trabalho na roça ou em áreas florestais extrativistas, e ainda tenham disposição para estudar? O que faz com que pessoas de maior idade voltem a freqüentar as escolas ou crianças e jovens a enfrentarem horas de viagem de suas localidades para estudarem nas escolas que se localizam no centro urbano do município?

No contexto pesquisado vimos que o cotidiano é o elemento responsável por essas ações, ou seja, o cotidiano representa nas colônias o elemento capaz de articular as dinâmicas econômicas, culturais e as relações de trabalho realizadas diariamente nesses lugares com as dinâmicas educacionais desenvolvidas nas escolas que não estão localizadas nesses lugares, estabelecendo com isso, novas relações e formas de sociabilidades contíguas no espaço.

Sobre essa contigüidade que envolve a relação da realidade da colônia com a realidade da escola na vida dos sujeitos, Martins (2010) corrobora evidenciando que:

a vida cotidiana se instaura quando as pessoas são levadas a agir, a repetir gestos e atos numa rotina de procedimentos que não lhe pertencem nem está sob seu domínio. A vida cotidiana começa a nascer quando as ações e relações sociais já não se relacionam com a necessidade e a possibilidade de compreende-las e de explicá-las, ainda que por meios místicos e religiosos; quando o resultado do que se faz não é necessariamente produto do que se quer ou do que se pensa ter feito (ibidem, p. 71).

A respeito dessa dimensão Heller (2008, p. 31), identifica a vida cotidiana como “a vida do homem inteiro”. “Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho individual e físico”. Nela, os homens, colocam em funcionamento “todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” de um ser ao mesmo tempo particular e genérico na organização social.

Ser particular no sentido em que esse indivíduo pertencente a um determinado grupo social procura satisfazer suas necessidades determinadas por motivações de caráter pessoal (o tipo de educação familiar, escolar, se trabalha ou

não, a religiosidade, os costumes a serem seguidos, etc.), que recebem do grupo, e de ser genérico, na medida em que esse indivíduo envolve-se com as objetivações inerentes ao gênero da vida humana (linguagem, trabalho, política, economia, religião, ética, etc.).

Sobre a relação dialética existente entre as particularidades e genericidades que envolvem a vida dos indivíduos na comunidade, Mota (2008) elucida que:

Preliminarmente, é possível propor que a comunidade se põe como base da reprodução do ser social do indivíduo particular, sua genericidade para si, visto que coloca o indivíduo particular em contato com sua individualização refletida pela auteridade, mesmo que a negando.

De forma simples e usual pode-se pensar que a particularidade coloca o indivíduo num contato mais imediato com o seu espaço de vivência, seu lugar, ao mesmo passo em que a genericidade o articularia de forma mais direta com o mundo, já que o coloca em contato com a produção total, mesmo que não tenha consciência disso. (Idem, p. 65)

Na colônia de Porto Seguro, vimos que as particularidades e genericidades que organizam a vida social dos jovens estudantes estão em constante interação com elementos externos ao lugar de moradia e trabalho pelo fato de diariamente existir o deslocamento e o conseqüentemente contato com outras formas de organização social como as encontradas na sede urbana municipal, local em que as escolas de ensino médio se localizam.

Essa interação colônia- escola- colônia demarca, portanto desde muito cedo a organização do cotidiano dos jovens estudantes de Porto Seguro e constitui-se como uma particularidade na vida desses sujeitos, que os diferenciam, por exemplo, dos sujeitos que vivem na sede de Igarapé-Açu.

Ainda levando-se em consideração as particularidades e genericidades que envolvem o cotidiano dos jovens estudantes de comunidades rurais, questiona-se nesse ensejo onde se aglutinariam os elementos particulares e genéricos que compõem o espaço da totalidade lugar-mundo das comunidades rurais investigadas nessa pesquisa? Onde se manifesta a assimetria do lugar (totalidade espaço) e do cotidiano (totalidade tempo) dessas comunidades?

Pressupomos que essa assimetria se manifesta nos modos de vida dos sujeitos. Em nossas análises identificamos que é no modo de vida que se

manifestam as ações, os objetos, os modos de produção, os tempos do capital, do trabalho, dos afazeres domésticos, da educação, dos saberes, da cultura, das vivências e experiências sociais nas comunidades pesquisadas.

Para Marx e Engels (2009), o conceito de modo de vida diz respeito a como os homens produzem seus meios de vida a partir da relação de produção estabelecida com a natureza, segundo esses autores:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 2009, p.24-25).

Entretanto, cabe ressaltar que nas duas comunidades rurais investigadas nessa pesquisa, os modos de vida se expressam não apenas nas formas de produção material da relação dialética do homem com a natureza, mas, também, nas formas imateriais que demarcam a existência humana expressas na cultura, nas crenças, nos costumes e nas tradições historicamente produzidas nesses espaços.

Enfatizando nossas análises aos modos de vida dos jovens estudantes, vimos que estes são demarcados pela rotina diária do trabalho realizado geralmente nos espaços da roça, em áreas florestais extrativistas, nos espaços domésticos ou nos rios por meio da pesca, atividades que apresentam pouca ou nenhuma remuneração aos jovens, o que caracteriza atividades típicas familiares de subsistência em que a figura do pai ou da mãe exerce o controle da produção e da comercialização das mercadorias.

Modos de vida que são marcados também, pelo pouco tempo destinado ao lazer na comunidade devido à ausência de espaços públicos destinados a esta atividade e, sobretudo devido à ocupação intensa do tempo no desenvolvimento de outras atividades como o trabalho, com o deslocamento colônia- escola- colônia e com os estudos dos jovens.

Mais um ponto evidenciado nos modos de vida dos jovens estudantes correspondeu às manifestações religiosas que nas comunidades rurais se constituem em formas de expressão marcantes da cultura local. A esse respeito era comum chegarmos às residências dos estudantes e ouvirmos os “hinos” gospels tocando suavemente e de maneira contínua ao longo do dia ou ouvirmos relatos como o do aluno E. S. 22 anos, que nos revelou que todos os dias quando chega da escola vai para o culto da igreja evangélica que existe em sua comunidade.

Outro relato que nos chamou atenção sobre a forte presença da religião no cotidiano dos jovens estudantes das colônias correspondeu ao relato da aluna M. V, 20 anos, moradora da colônia de Porto Seguro quando nos disse que:

Um dia lá na escola, uma senhora que era da minha turma pediu pra professora de biologia pra sair da aula, por que a professora tava dando aula de educação sexual e ela falou que falar essas coisas era pecado e que ela não queria participar da aula (M. V, entrevista concedida em 26/06/2011).

O relato da aluna demonstra que a religião além de se manifestar como uma característica marcante em termos culturais, também pode interferir em outras formas de socialização existentes na vida dos jovens das colônias como pela educação que recebem de seus pais em casa que pode às vezes contrastar com a educação recebida na escola.

Entretanto, em nossas análises sobre as características que demarcam o cotidiano dos jovens estudantes das colônias supomos que a religião pode ser compreendida como um componente ético que é utilizado pelos membros da comunidade e pelas famílias para a manutenção da organização social nas colônias, influenciando sobremaneira no comportamento e nas atitudes desses sujeitos sociais.

Sobre a suposição da utilização da religião enquanto componente ético na educação comunitária e familiar dos jovens evidenciou-se na pesquisa a partir das observações e dos relatos dos estudantes que os ensinamentos repassados pelos pastores ou pelos padres e pelos pais em relação ao respeito com os mais velhos, com os professores, por exemplo, carregam consigo uma significativa influencia da religião, fator que particulariza essa expressão da cultura local como mais um dos componentes que configuram os modos de vida desses sujeitos.

Sobre a noção de modos de vida, Lopes, Souza e Ferrão (2009, p. 226, 227), identificam que “é uma categoria de análise utilizada para designar o conjunto de ações desenvolvidas por um determinado grupo humano a fim de assegurar a sua existência”, e complementam os autores, que essa categoria analítica possui um “caráter totalizante – que mescla a dimensão sociedade natureza para produzir espaço de vivência” pelo instrumento mediatizador dessa relação, o trabalho.

Assim, na visão dos referidos autores, em um determinado modo de vida:

o trabalho se traduz na ação organizadora e na estrutura fundamental das relações humanas, dentro de uma ação constante de apropriação e uso da natureza da qual fazemos parte. O trabalho não só organiza a vida social como permite compreender a dinâmica espacial das sociedades (idem, 2009. p. 226).

Seguindo ainda essa linha de raciocínio, os mesmos autores alertam que:

Não se deve confundir modo de produção com modo de vida. O primeiro responde pela dinâmica produtiva da vida material de um determinado grupo de indivíduos (O que produzem? Como produzem?). O segundo expressa totalidade, em que se faz presente o sistema produtivo da vida material, além dos sistemas explicativos da vida, muitas vezes povoados por crenças e mitos. Dessa forma, a existência de um grupo de indivíduos se expressa por um determinado modo de vida (ibidem, p. 226).

Partindo dessa elucidação, entendemos que o que Marx e Engels (2009) enunciam como modo de vida, se adequaria melhor nesse estudo, com a noção de modo de produção, ou seja, o modo pelo qual a sociedade produz sua base material de sobrevivência, e que nas duas comunidades estudadas encontram-se envolvidas nas relações capitalistas e não capitalistas de produção¹¹.

¹¹ As relações capitalistas de produção podem ser evidenciadas pelas crescentes relações que as famílias de trabalhadores rurais vêm exercendo com o mercado no contexto da modernidade: comercialização de sua pequena produção no mercado local e regional por intermédio dos centros de distribuição e redes de supermercados, por exemplo, e as relações de produção não capitalistas podem ser evidenciadas nas formas de organização familiares de subsistências que se refletem como formas de resistências historicamente constituídas nas comunidades rurais investigadas.

Porém, como o objeto de investigação dessa pesquisa é permeado de categorias teóricas que transcendem a materialidade da existência humana, como saberes, cultura e educação, a noção de modo de vida, enquanto, produção material das condições de reprodução da vida humana, torna-se insuficiente para o estabelecimento de análises mais profundas dessa realidade, mesmo elas tendo no trabalho, a base de sua reprodução.

Imbuídos dessa compreensão e apoiados na contribuição de Silva e Tavares (2006), identifica-se que a “transcendência” da categoria teórica modos de vida para além dos elementos materiais presentes no espaço social das colônias de Igarapé-Açu estabelece novas percepções em relação aos elementos naturais e a própria noção de ser humano existente nessas comunidades, ou seja, instauram uma nova forma de olhar a relação homem (ser particular genérico) e meio (físico-biótico, mas, também, simbólico), pela incorporação de um elemento visto como central nesse debate, a dimensão da cultura.

Para as autoras:

o mundo dos homens é simbolicamente constituído e a sua singularidade está exatamente na cultura em sua expressão pluralista. O simbólico assume uma função mediadora nas diversas formas de apreensão do real.

A dimensão cultural configura o sentido do estar do homem no mundo, e se constitui como importante elemento para a compreensão dos processos sociais. A sua unidade é constituída pelo significado. É por meio da cultura que as experiências são significadas. A significação é uma qualidade simbólica [...]

Neste caso, a dimensão simbólica do meio ambiente é acionada por meio de vários elementos através dos quais elas constroem as linhas demarcatórias de seus lugares. Isso significa que os elementos naturais são ressignificados nos termos da cultura local, isto é, são incorporados sob uma forma que não é mais a sua própria, mas dotados de significados. O fato natural assume, portanto, uma nova forma de existência, desta feita como fato simbólico (idem, p. 07-08)

Engajados sob o olhar epistemológico defendido pelas autoras supracitadas, que é baseado nas relações materiais e simbólicas de reprodução sociocultural no espaço das colônias tivemos a oportunidade de perceber com maior clareza toda carga de riqueza cultural que permeava os significados dos modos de vida, das práticas do trabalho, dos processos educativos e de outros elementos que circundavam a vida dos jovens estudantes das colônias, direcionando nesse ensejo,

uma atenção especial para os processos que se relacionavam com esses elementos na comunidade de Porto Seguro.



Figura 8 – “A coleta do açai”.

Prática de trabalho extrativista comum entre os jovens na colônia de Porto Seguro.

A imagem acima pode nos ilustrar mais uma das cenas típicas do cotidiano na colônia de Porto Seguro. Ela corresponde à prática do extrativismo do açai que se constitui, juntamente com a produção da mandioca, realizada nos roçados, nas duas principais fontes de renda das famílias residentes desta pequena comunidade rural pertencente ao município de Igarapé-Açu.

Segundo as informações de Miranda (2009, p. 188) atualmente muito dos agricultores e extrativistas desta agrovila vêm investindo na produção, primeiro do açai, que possui venda certa junto aos supermercados e outros estabelecimentos comerciais da região e em segundo, na produção da mandioca, que se constitui na matéria-prima para a produção de farinha, sendo que em relação a este último produto o autor relata que na localidade:

Ela é fabricada internamente de maneira artesanal e comercializada junto aos donos de comércios locais e a atravessadores da agrovila que a revendem em feiras de Belém e também a fabricantes de farinha de São

Jorge do Jabuti, principais negociadores do produto na agrovila. Neste contexto, acaba por se inserir na rede econômica referente ao cultivo da mandioca e a fabricação de farinha, fazendo parte desta cadeia produtiva

Além destes dois importantes produtos, a renda das famílias residentes da colônia de Porto Seguro é complementada pelo cultivo em menor escala de produtos como arroz, o milho, o feijão e pelos cultivos de produtos hortifrutigranjeiros produzidos nas roças e que são destinados especialmente ao abastecimento do comércio local e ao consumo de subsistência das famílias residentes na comunidade.

Outra questão relevante no cotidiano, e que também se relaciona com as práticas de trabalho dos jovens estudantes da colônia de Porto Seguro corresponde à realidade educacional escolar desta comunidade.

Aliás, nas observações realizadas na colônia de Porto Seguro, raramente, a não ser, nos poucos momentos de lazer durante os finais de semana, encontramos no cotidiano dos jovens situações que não estejam relacionadas às atividades de trabalho.

Percebemos que retirando o tempo destinado ao deslocamento colônia-escola-colônia, poucos são os momentos que os jovens possuem para realizarem outras atividades que não seja a de estudarem ou trabalharem para ajudar no sustento de suas famílias. Um exemplo que demonstra essa dinâmica pode ser evidenciado na fala do jovem aluno B. P, de 18 anos, matriculado no 1º ano EJA, residente da colônia de Porto Seguro, quando relata que:

Todos os dias eu acordo às 05h30 da manhã, daí a mãe prepara o café para meu pai, pra mim e para os meus irmãos, pra gente poder trabalhar no roçado, mais ou menos umas 06h:00 agente sai de casa, eu trabalho lá até umas 10h:00, dependendo do serviço que tive lá, eu saí 10h:30, mas não saí depois disso não, porque se não perco o ônibus pra escola, aí vou pra aula, estudo e chego em casa mais ou menos 07h:15, 07h:30 da noite, porque as vezes o ônibus tem que espera o resto dos aluno chega, aí quando eu chego, eu janto e vou dormi, e quando tem prova fico estudando até tarde mais tarde, até umas meia noite por aí e depois vou dormi (B. P, entrevista concedida em 19/08/2011).

A esse respeito, os relatos dos jovens estudantes revelaram também, que a vontade de estudar é muita das vezes atrapalhada pela necessidade de ter que trabalhar para ajudar na renda familiar, algo que pode ser percebido na fala de M.B, ao lembrar que:

Quando eu tinha 13 anos eu ainda estava na 2ª série, eu não conseguia passar de ano porque desde pequeno o meu tio me levava de manhã cedinho pra ir apanhar açaí no terreno dele, como eu era bem pequeno, bem baixinho, eu conseguia subir bem rápido na árvore pra pegar açaí, mas depois eu vi que se não largasse aquilo (trabalho) eu ia largar a escola, daí eu decidi tomar a decisão de só estudar porque eu sabia que se conseguisse passar de ano e chegar a 5ª série, eu podia voltar a apanhar açaí por que a 5ª série lá onde eu moro funciona pela parte da tarde (M. B, entrevista concedida em 16/08/2011).

A lembrança do aluno M. B nos remete ao que Martins (2009, p. 127) coloca como “o adulto no corpo da criança”, ou seja, uma espécie de “falsa infância” que corresponde a “um período em que a criança se prepara para o futuro, mas o faz desde já fazendo o que fará na condição de adulto, trabalhando”.

Ainda levando-se em consideração a realidade educacional escolar da comunidade de Porto Seguro, outro fator de dificuldade cotidiana apontado pelos alunos (as) corresponde à distância da localidade em relação às escolas localizadas na sede de Igarapé Açu.

Essa distância que gira em torno de 30 km em relação à sede municipal, transforma-se em muitos casos em um grande complicador para os jovens estudantes do ensino médio que diariamente necessitam se deslocarem para estudar nas escolas estaduais localizadas na sede urbana municipal, já que esse trajeto dura em torno de uma hora em decorrência do número elevado de paradas que o ônibus escolar necessita realizar.

Essas dificuldades apresentadas de maneira resumida neste texto, relacionadas às dinâmicas de vida dos estudantes das colônias, serviram para nos revelar que se torna impossível estabelecermos nesse trabalho, qualquer tipo de discussão relacionada às dinâmicas educacionais escolares desses espaços sem que necessariamente haja uma compreensão prévia das relações que perpassam pelos lugares e cotidianos vivenciados por esses sujeitos sociais a partir da sucinta

análise de seus modos de vida que são configurados pelas relações materiais e simbólicas de reprodução sociocultural e de suas práticas educativas.

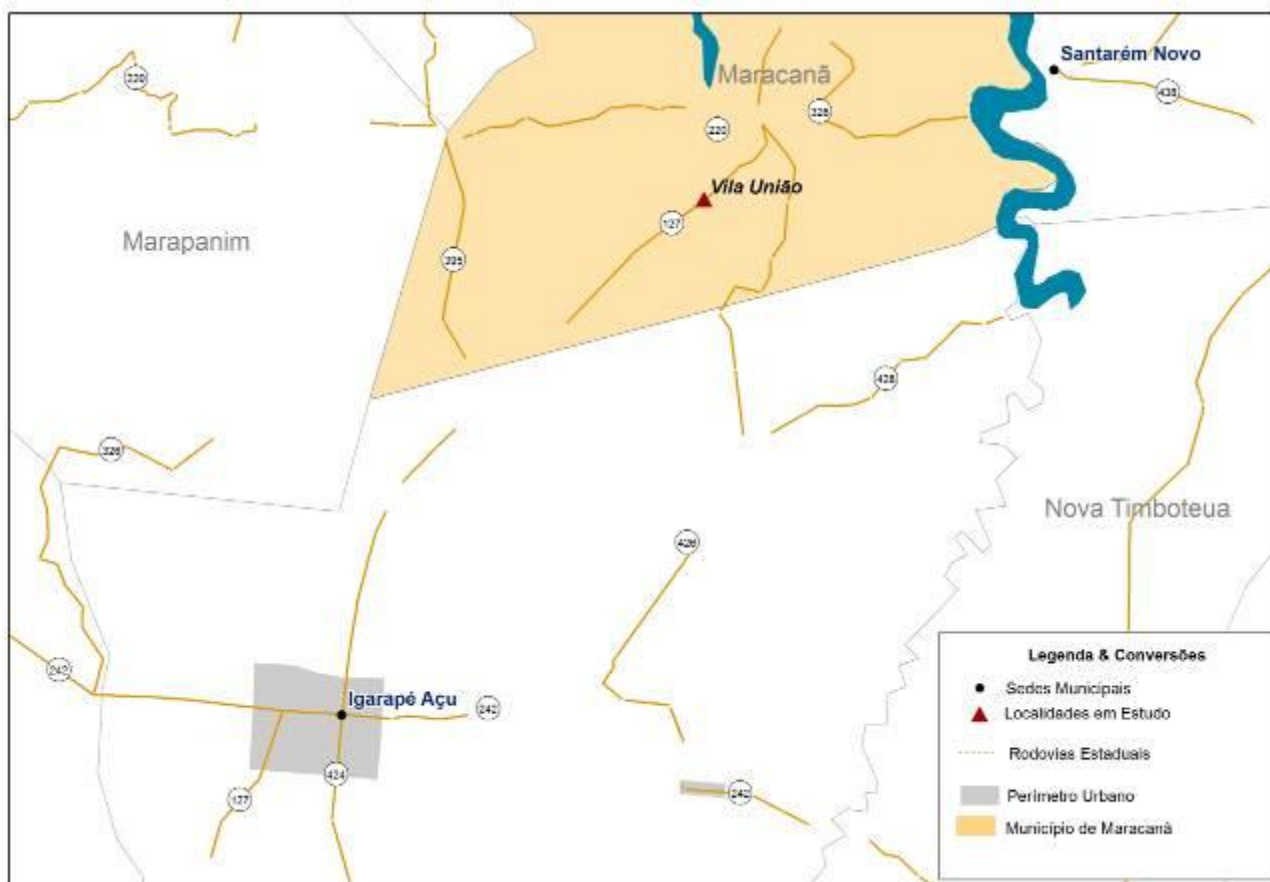
1.3 COTIDIANO SOCIOCULTURAL E MODOS DE VIDA NA VILA UNIÃO OU TRAVESSA DO KM 15 DA ESTRADA DE MARACANÃ.



Figura 9 - “Os caminhos do trabalho juvenil na roça”.

Representação do percurso realizado pelos alunos (as) em direção a roça, lugar de trabalho diário na colônia da Vila União.

A Vila União localiza-se no km 15 da estrada de Maracanã e caracteriza-se como uma pequena comunidade rural localizada as margens da PA 127, rodovia que interliga os municípios de Igarapé-Açu e Maracanã, ambos localizados na microrregião bragantina da mesorregião do nordeste paraense.



Mapa 5 - Representação cartográfica da sede municipal de Igarapé- Açu e da colônia Vila União, pertencente em termos político-administrativos ao município de Maracanã.

A localização da referida comunidade às margens da rodovia, influência sobremaneira nas práticas cotidianas e nos modos de vida dos habitantes do lugar, já que as relações de contato com as áreas urbanas concentradas nas sedes municipais tanto de Igarapé-Açu, quanto de Maracanã tornam-se muito mais presentes em comparação à outra localidade investigada na pesquisa.

A maior proximidade da comunidade em relação especialmente ao município de Igarapé Açú, apresenta-se como um processo particular para os moradores locais, pois pelo menos em termos oficiais, a comunidade da Vila União, no que concerne a seus aspectos políticos administrativos, pertence à esfera governamental do município de Maracanã, porém, as relações sociais, econômicas e culturais de seus moradores se manifestam de maneira muito mais intensa com a sede municipal de Igarapé Açú.

Essa característica presente na Vila União faz com que esse espaço de convívio comunitário adquira não só uma particularidade em relação a outras

colônias como também configura esse lugar como um espaço híbrido, uma espécie de fronteira sociocultural que estabelece no cotidiano, relações que expressam ao mesmo tempo sociabilidades e modos de vida do campo e da cidade.

Nesse sentido a fala do aluno E. S, 22 anos, morador da Vila União pôde exemplificar bem essas relações quando nos relatou que:

As vezes eu me sinto do campo mas as vezes eu me sinto da colônia. Pra mim, existe diferença do campo pra colônia, pra mim o campo é onde eu tô, bem aqui pertinho da estrada, as vezes chega uma correspondência ali, agente pode ter transporte, toda hora passa um transporte, chega as notícias quando um dentista vem cá, já lá dentro na colônia, não chega nada, ai sim eu vejo isso como colônia (E. S, entrevista concedida em 22/08/2011).

A fala do aluno E. S ratifica a idéia anteriormente apresentada nesse texto de que os sistemas de objetos e ações são os elementos que configuram os espaços sociais nas colônias, nesse sentido, supomos que para o aluno supracitado a noção de colônia, além de estar relacionada à localização está condicionada aos objetos espaciais (infra-estruturais e logísticos) que estes lugares possuem.

A respeito desse ensejo, Mota (2009) corrobora com o referido debate, nos elucidando que lugar e cotidiano, representam respectivamente, uma “dimensão da totalidade espaço” e “de uma dimensão da totalidade tempo” e são, segundo a visão do autor:

as mais imediatas na relação do homem com seu mundo, aquelas para as quais os sentidos oferecem as respostas mais prontamente e de forma mais incisiva, e, portanto, as que carregam maior sentido de intervenção direta na vida do individuo” (MOTA, p.15, 2009).

Nesse sentido, complementa o autor que o lugar “se mostra como objetivação e expressa o conteúdo histórico das realidades sociais”.

Contudo, antes de nos aprofundarmos nos sentidos e conteúdos históricos que permeiam as relações socioculturais do lugar e do cotidiano dessa comunidade rural, passemos primeiramente pelo entendimento do debate daquilo que “precede” o processo de objetivação dessa realidade e que estabelece uma significação

identitária dos indivíduos e grupos humanos a seus lugares de vivências, a análise da categoria, espaço.

A análise da categoria espaço se constitui intento fundamental à explicitação da categoria lugar, já que é no espaço que se desenvolvem as relações sociais de (re) produção material e simbólica da vida em sociedade e é nele que se abrigam e se (re) criam as possibilidades e potencialidades que os indivíduos e as comunidades possuem para existir.

Seguindo as idéias de Santos (2004), é também, no espaço que os tempos rápidos e lentos desigualmente “se acumulam”, interagem entre si e com os outros elementos da natureza, co-existem integrados em meios naturais pretéritos e meios sociais formados pelos sistemas técnicos e informacionais. Nele, as sociedades imprimem suas marcas, suas heranças e “rugosidades¹²” em relação às formas expressas pelas paisagens, estabelecem seus ritmos diferenciados e contraditórios de existência em escalas globais e locais, superpostas em um contínuo movimento de transformação interativa e dinâmica da sociedade.

É no espaço que também, se realizam as necessidades humanas, as construções, o desenvolvimento da técnica; é nele que as sociedades estabelecem seus padrões de organização sociocultural, econômica e política, no espaço se aloca as diferentes manifestações das sociedades humanas, sejam urbanas, rurais, modernas ou tradicionais, nele, historicizam-se os modos de produção e de vida em um determinado contexto social, e se formam as sociabilidades do existir humano, e por isso, a importância de analisá-lo nesse estudo.

Para Santos (2004), o espaço é formado:

por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história de dá (SANTOS, p.63, 2004).

¹² Santos (2004) metaforicamente relaciona as “rugosidades espaciais” “ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. [...] Ainda que sem tradução imediata, as rugosidades nos trazem os restos da divisão do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão social do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho”. (SANTOS, 2004, p. 140).

Nesse entendimento a partir da natureza, historicamente se originam as coisas e essas são transformadas em objetos pela ação do homem por meio do trabalho e da constituição da técnica.

Sobre o processo de transformação das coisas em objetos pela ação humana, esse autor elucida que:

No princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos. Assim a natureza se transforma em um verdadeiro sistemas de objetos e não mais de coisas [...] (idem. p. 65).

Para esse autor, os objetos são os resultados históricos das transformações naturais decorridas das ações humanas que se objetivaram, enquanto que os sistemas de ações correspondem aos movimentos, intencionalidades, objetivos e processos que se realizam a partir das relações humanas.

A respeito da interação entre sistemas de objetos e ações no espaço, o mesmo autor revela que as ações dão sentido aos objetos e estes qualificam e quantificam as ações graças ao conteúdo técnico, sendo que:

As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos (SANTOS, op. cit. p.83).

Os sistemas de ações correspondem, portanto, aos conteúdos sociais enquanto que os sistemas de objetos correspondem às formas espaciais, sendo que esses dois sistemas interagem entre si dialeticamente e de maneira assimétrica.

Na referida realidade socioespacial investigada identificamos conteúdos sociais e objetos que em suas dinâmicas vão configurando as particularidades dos modos de vida que caracterizam o lugar enquanto o espaço do vivido pelos sujeitos na comunidade.

Baseado nesse ensejo nos surgiu o seguinte questionamento: que elemento nesse processo poderia atribuir a essas formas e conteúdos espaciais o sentido de lugar?

Para Cunha (2008, p. 184), esse sentido é dimensionado pela ação humana. Para a autora:

a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização.

O lugar nesse sentido constitui-se no espaço preenchido, vivenciado por um conjunto de experiências, significados e subjetividades sociais que legitimam a noção de pertencimento entre os indivíduos e a comunidade.

A esse respeito Carlos (2007, p. 20) enfatiza que o lugar é “o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos”. Sendo assim, o lugar, segundo a autora, é:

a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *tríade habitante - identidade - lugar* [...]. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo [...] O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. Motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro (CARLOS, p. 17, 18, 2007).

Partindo do pressuposto teórico desenvolvido pela autora supracitada, que caracteriza o lugar enquanto o espaço do vivido evidenciou-se nas duas comunidades estudadas na pesquisa: colônia de Porto Seguro e colônia da Vila União, elementos que fundamentam tal interpretação teórica, na medida em que, os objetos e ações identificadas nesses espaços expressam às subjetividades sociais, as experiências e as vivências estabelecidas nas relações visíveis e “invisíveis” que demarcam as identidades dos habitantes desses lugares.

Lugares que configuram objetos e ações que envolvem a dinâmica do intenso trabalho na roça, do pouco tempo livre para o lazer e para o descanso da família, as dinâmicas das brincadeiras das crianças, do estudo dos jovens, dos afazeres domésticos diários, do trato com a terra, dos animais, do contato com outros elementos da natureza como igarapés e rios existentes nas localidades, das rodas de conversa, dos sonhos, das perspectivas para o futuro, das manifestações religiosas, das crenças, dos mitos e de outros elementos que compõem a materialidade e as simbologias do cotidiano dos sujeitos que vivem nas comunidades pesquisadas.

Esses elementos podem ser evidenciados tanto nas formas espaciais expressas nas paisagens (casas, espaços para o cultivo, plantio, lazer, espaços de manifestações religiosas e manifestações políticas das comunidades), quanto, pelos ritmos do trabalho, valores, sociabilidades e outros aspectos presentes na materialidade e na cultura dos lugares pesquisados.

Com o desenvolvimento da pesquisa de campo, estabelecemos um maior contato com os elementos e aspectos existentes nessas comunidades, o que nos possibilitou visualizar com maior clareza as características socioculturais desses espaços rurais notadamente marcados por singularidades e dinâmicas diversas que interagem localmente entre si e com o contexto regional e global ao qual estão inseridos.

Atualmente com o avanço da técnica, sobretudo, pelos avanços nas tecnologias de comunicação e informação, essa interação torna-se cada vez mais veloz, mais intensa e seu produto, em muitos casos, além de imprimir novos ritmos, novas sociabilidades, instala nesses lugares relações de conflitos e contradições que interferem de maneira avassaladora nas práticas do cotidiano das referidas comunidades.

A esse respeito, Santos (2004, p. 29), aponta que a técnica é a principal forma de relação entre o homem e a natureza e se define como “um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.”

Essa criação, porém, não se apresenta para as sociedades de maneira homogênea e sempre benéfica, pelo contrário, para determinados tipos de sociedade, a criação e difusão da técnica, aqui nos remetendo aos avanços técnicos capitalista, pelos discursos e “necessidades” humanas de se criarem as condições materiais de sua existência, podem representar, não somente, a destruição ou degradação dos elementos naturais que existem no lugar, como áreas florestais, rios, igarapés, mas, sobretudo pode representar a “destruição” da cultura e conseqüentemente a destruição da própria vida, como o exemplo do que vem acontecendo com diversos povos indígenas na Amazônia.

Com o avanço do capitalismo no campo, comunidades caracterizadamente rurais, como as estudadas nessa pesquisa, passam a conviver cada vez mais em suas práticas cotidianas, com essas relações conflitantes e contraditórias produzidas pelo sistema socioeconômico mundial em questão, que possui na técnica, um de seus maiores aportes.

Essas relações acarretaram para muitos, conseqüências profundamente negativas, a exemplo das contradições socioculturais vivenciadas pelas comunidades pesquisadas, que são constituídas majoritariamente por pequenos proprietários rurais, especialmente pelo fato do debate que envolve atualmente a difusão da técnica, está diretamente permeado pelas relações desiguais de poder que envolvem o contexto socioeconômico dessas comunidades.

Contradições socioculturais como aquelas produzidas pela ausência histórica de políticas públicas direcionadas à pequena produção local, pela carência de investimentos nesse setor produtivo, pela carência de infra-estrutura, maquinários, pela falta de incentivos e subsídios de créditos e fiscais destinados para aquisição de materiais necessários à produção e comercialização dos produtos, como sementes, adubos, ração animal, equipamentos de transporte, de conservação de laticínios, equipamentos de irrigação, entre outros insumos agrícolas e pecuários fundamentais às necessidades dos pequenos produtores rurais.

A expansão do agronegócio, e conseqüentemente das tecnologias agroindustriais, a expansão da grande produção agropecuária que se desenvolve nas grandes propriedades rurais existentes no entorno dessas comunidades, “sufocam”, “pressionam”, produzem contradições, conflitos e representam não somente uma competição desleal na relação de mercado, mas, sobretudo, representam uma espécie de ameaça de destruição de ruralidades que insistem em resistir bravamente à lógica instaurada pelo modelo de produção hegemônico.

No cerne desses conflitos e contradições socioculturais que envolvem as diferentes escalas, local, regional e global, o lugar, apresenta-se como o cenário agregador dos sistemas de ações e objetos, local e globalmente articulados, sendo suas dinâmicas reveladas tanto pelos ritmos do cotidiano quanto pelos dos modos de vida das comunidades rurais em questão.

Sobre a relação conflitante que envolve a produção espacial nas práticas do cotidiano das colônias em Igarapé-Açu, Carlos (2007), enfatiza que:

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. (CARLOS, 2007 p. 20).

A respeito dos conflitos e das contradições socioculturais produzidas pelo avanço do capitalismo no período da modernidade¹³, Martins (2010, p. 19), aponta que “a modernidade é uma espécie de mistificação desmistificadora das imensas

¹³ Tendo como base as contribuições de Martins (2010), percebeu-se nas duas comunidades rurais pesquisadas, tanto elementos que evidenciam aspectos da modernidade, como exemplo, a crescente articulação da comercialização da pequena produção das famílias com a lógica capitalista instaurada pelo mercado local e regional, quanto à presença de elementos que resistem duramente ao avanço da mesma, como a manutenção da produção de subsistência, de valores, costumes e tradições alheias à lógica mercadológica capitalista.

possibilidades de transformação humana e social que o capitalismo foi capaz de criar, mas não é capaz de realizar”. E complementa o autor que a modernidade:

Mistifica desmistificando porque anuncia que são coisas possíveis de um mundo possível, mas não contém nenhum item no seu mercado imenso que diga como conseguir tais recursos, que faça o milagre simples de transformar o possível em real (MARTINS, 2010. p. 19).

Finalizamos essa parte do texto concordando com as idéias do autor supracitado, quando este identifica em suas análises que a modernidade se instaura quando os conflitos se tornam cotidianos e se disseminam como relações conflitantes na cultura, nos valores sociais, nas fugacidades, desesperanças e incertezas da humanidade, elementos estes que visualizamos como verdadeiros propulsores das contradições e desigualdades geradas historicamente nas comunidades rurais investigadas por essa pesquisa.

1.3.1 Saberes relacionados ao cotidiano e aos modos de vida dos jovens alunos (as) das colônias.



Figura 10 – “Saberes da terra”. Técnica de cultivo.

Na parte inicial deste primeiro capítulo atribuímos à categoria lugar a noção essencial para se caracterizar o cotidiano sociocultural e os modos de vida dos espaços rurais onde vivem os jovens alunos (as) das colônias, já em sua parte final, objetivaremos incorporar a esse diálogo, a discussão de outra categoria teórica, não menos importante, que objetivará estabelecer as devidas conexões ao objeto proposto nesta pesquisa, que apresenta no fenômeno da educação seu principal descritor. A incorporação da análise da categoria saber ou saberes da vida no campo.

Propomos essa reflexão, embasados no pressuposto de que as manifestações sociais existentes no cotidiano e nos modos de vida das comunidades que vivem nas colônias são permeadas indissociavelmente pelas relações com os saberes que os membros dessas comunidades possuem em relação aos objetos e ações existentes nesses espaços de convivências socioculturais.

O referido pressuposto consubstancia-se nos estudos de Charlot (2000, p.78), que evidencia que a relação com o saber é:

a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo

Nessa perspectiva assimétrica da relação com o saber o referido autor acrescenta que:

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente com a linguagem [...]

A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição de uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas. Esse

tempo por fim, se desenvolve em três dimensões que se interpenetram e se supõe uma à outra: o presente, o passado, o futuro (CHARLOT, 2007, p.78-79).

Levando-se em consideração os diferentes contextos educativos e as análises das falas significativas dos alunos (as) entrevistados durante a pesquisa de campo, o pressuposto de que as manifestações sociais do/na colônia são permeadas pelas relações com os saberes ficou bem evidente, por exemplo, nas atividades desempenhadas pelos jovens em seu cotidiano, na educação familiar, nas práticas do trabalho diário desenvolvidas no espaço social da roça, em seus afazeres domésticos, nas poucas atividades destinadas ao lazer, nas manifestações religiosas, dentre outras práticas que esses jovens realizam em seus vários espaços de reprodução sociocultural.

Esse debate que envolve as manifestações dos jovens alunos (as) e suas relações com os saberes do campo, adquire ainda uma maior consistência quando dialoga com os estudos de Rodrigues et. al (2007, p. 22), pelo fato desses autores (as) revelarem em suas análises pertinentes as relações de saberes em práticas sociais de sujeitos de espaços rurais amazônicos, a relevância da cultura, daí inclusive defenderem, a partir de suas análises, a noção teórica da categoria “saberes culturais”.

Para os autores (as), “os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura”, sendo a mesma compreendida como a “teia de significados, que contextualiza a vida prática dos sujeitos sociais dando-lhes referências para agir sentir e pensar”.

Neste sentido revela-se que a cultura é então:

Entendida como interações que se dão no nível interpessoal e social, nos quais há trocas simbólicas de sistemas de significação, de veiculação ideológica, sofrendo as influências do meio econômico, social, ambiental e político que lhe servem como âncora. (RODRIGUES et al, 2007, p. 25).

Diante desta mesma perspectiva teórica Mota neto (2008), elucida que o saber como parte componente da cultura:

não habita um único espaço (a escola) e não é privilégio dos mais competentes (os intelectuais, os professores, os cientistas). Ele está diluído, espalhado nos microporos da vida social. Ele é local porque tem as raízes de quem o produz e manipula, mas também universal porque assentado em princípios lógicos de pensamento presentes diferencialmente em todas as culturas.

Cada cultura cria sua forma própria de compreender o mundo; os sujeitos escolhem os seus critérios de verdade, justiça e beleza; realizam uma leitura do mundo significativa para si e agem de acordo com essas referências (MOTA NETO, 2008, p. 55).

Neste sentido, salienta o autor que os “saberes são produzidos nas relações sociais, e todos os indivíduos, nos diversos espaços por onde transitam, constituem-se como sujeitos de ensino aprendizagem”.

Partindo dessa perspectiva indissociável entre saber e cultura percebeu-se nas observações estabelecidas durante a pesquisa de campo nas colônias de Igarapé Açu, a forte presença de um componente fundamental que se apresenta como responsável pela mediação da relação entre os saberes e a cultura nas comunidades, a instituição família.

Durante as análises realizadas especialmente no campo empírico de estudos, percebeu-se que a instituição família, transforma-se por meio de seus ensinamentos e práticas educativas não formais repassadas de geração para geração, no vetor organizacional das atividades e funções realizadas por seus membros, exercendo assim, o papel de núcleo central nessas pequenas comunidades rurais.

A família representa para os jovens alunos (as) da colônia a instância hierárquica responsável pelo estabelecimento do processo de socialização desses sujeitos em seus espaços diversos de reprodução sociocultural. Representam a escolha de suas funções na divisão social e sexual do trabalho, o direcionamento das regras, das normas, dos valores a serem seguidos em seu seio e no seio da comunidade, sendo por isso, seus membros, representados pela figura dos pais, avós, irmãos, tios, constantemente citados pelos informantes durante a realização das entrevistas.

A educação familiar se apresenta para esses alunos (as) como uma educação para a vida, para o trabalho, para as práticas religiosas, para o respeito com os mais

velhos, com os professores, com a cultura do lugar e para com os diversos recursos que a natureza lhes proporciona e que servem de base para sua reprodução.

A respeito das práticas de educação familiar em pequenas comunidades rurais do município de Igarapé Açu, Cruz (2010, p. 56), interpreta que estas se caracterizam como ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais e representam na comunidade, um conjunto de elementos culturais condicionados historicamente que são transmitidos nas relações cotidianas vivenciadas no seio da família, especialmente pelos mais velhos aos mais jovens.

Outro bom exemplo de que as ações nos espaços da colônia são permeadas pelas relações com os saberes e que esses saberes constituem-se como uma espécie de substrato da cultura do lugar, pôde ser observado nas práticas dos trabalhos diários realizados pelos jovens no espaço social da roça.

A roça, para esses jovens sujeitos sociais não se apresenta e nem se reduz apenas ao espaço físico que os indivíduos da comunidade possuem para retirarem dali, a partir de seu trabalho, produtos necessários a sua sobrevivência, e sim, significa o próprio espaço de sua existência, ou seja, um valioso espaço social e cultural que lhes confere territorialidade, identidade, sociabilidade com os outros membros da família, da comunidade, aprendizados e ensinamentos adquiridos de geração para geração, valores, hábitos, costumes, em suma, o sentimento de pertencimento de “Ser” do espaço da colônia.

A respeito do trabalho na roça, vejamos o que informou o aluno E.S de 22 anos, estudante matriculado no 3º ano EJA, residente da Vila União:

Eu nunca pensei em abandonar o trabalho da roça, mas um dia eu penso em trabalhar não como eu trabalho hoje, para ajudar com a despesa lá de casa e com a despesa do meu curso de computação que faço lá em Igarapé Açu, por que hoje, eu tenho que trabalhar muito e às vezes não dá para fazer isso, eu, por exemplo, tenho que trabalhar além do roçado lá de casa na propriedade do seu João para poder me manter e ajudar minha mãe em casa. Um dia eu penso em trabalhar na roça (pausa para reflexão), assim, como uma maneira de continuar ajudando minha mãe, mas, sem necessitar de viver daquilo, por que eu gosto de trabalhar na roça, mas, hoje eu acho muito cansativo (E. S, entrevista concedida em 22/08/2011).

A fala do aluno da Vila União sintetiza bem a situação conflitante e contraditória vivenciada pela grande maioria dos jovens das colônias em relação aos espaços produtivos extra doméstico em que estes, a partir das relações com os saberes, aprenderam com seus avós, pais, irmãos e outros membros da comunidade, a como lidarem diariamente com a terra (tempo do plantio, com os ciclos dos cultivos, adubação, fertilização, colheita, o tempo do pousio) e com os instrumentos necessários a realização de suas atividades (inchadas, “inchadecos” foices, terçados).

Espaços sociais onde também aprenderam a lidar com as técnicas seculares de manejo e de irrigação do solo, lugares em que adquiriram ao longo do tempo, o hábito de dormir e acordar cedo para “fugir do sol” escaldante do final da manhã, em que assimilaram valores como cooperação e respeito perante a instituição familiar e aos recursos da natureza.

Vários saberes e aprendizados que constroem as identidades de “Ser” do espaço da colônia, mas que paradoxalmente, afastam alguns jovens do trabalho na colônia, especialmente quando esses saberes entram em confronto com as situações socioeconômicas desiguais do lugar, como a escassez de recursos, grandes despesas com a produção, competição desleal dos produtos locais em relação aos produtos comercializados pelos grandes produtores, falta de compradores, entre tantas outras situações reais e concretas instituídas no âmbito do modo de produção capitalista que exigem desses jovens uma dedicação que às vezes extrapola os limites do corpo e para alguns cria na mente a possibilidade de um dia poderem abandonar o trabalho no campo.

Outra expressão do cotidiano e dos modos de vida referentes às relações de saberes dos jovens alunos (as) no campo e que também envolve a prática social do trabalho, corresponde à perspectiva do lugar do gênero nessa relação.

Segundo Cruz (2010, p. 85), desde muito cedo meninos e meninas são convocados à realização da prática do trabalho no campo, sendo que:

As meninas, sob o controle da mãe, ajudam no trabalho doméstico e são responsáveis pela preparação dos alimentos, pela limpeza da casa e das roupas, pelo cuidado com os irmãos mais novos. No quintal elas cuidam dos pequenos animais e de pequenas plantações. Os meninos, quando pequenos também ajudam nas tarefas domésticas, mas logo que adquirem porte físico suficiente acompanham o pai no trabalho da produção.

O sentimento de abandonar o trabalho na colônia, no entanto, não corresponde necessariamente a abandonar a colônia para se viver na cidade, fato identificado na fala do jovem C.A, de 18 anos, aluno do 1º ano regular residente da comunidade da Vila União. Quando questionado a respeito do trabalho na roça o aluno enfatizou em seu relato que:

Um dia eu pretendo ir trabalhar na cidade e largar o trabalho da roça, é muito cansativo e agente ganha pouco, mas eu não penso em morar na cidade não, eu quero apenas trabalhar, ajudar minha família, mas morar eu não penso não, porque meus amigos e minha família está toda lá onde eu moro (C. A, entrevista concedida em 25/08/2011).

A situação apresentada pelo jovem C. A, sobre o cansativo e pouco remunerado trabalho na roça, retrata a condição de extrema miséria em que se encontram muitas famílias de comunidades rurais em Igarapé Açu e nos municípios de seu entorno. Essas condições aliadas a pouca assistência prestadas e ausências de serviços públicos na comunidade, “expropriam” e obrigam muitos jovens a buscarem empregos em atividades ligadas ao setor de serviços como em supermercados, mercadinhos, lojas de roupas, calçados, materiais de construção, padarias entre outros, localizados na sede urbana do município, em cidades vizinhas ou na capital do estado do Pará, Belém.

Partindo dessa breve elucidação das relações que demarcam o cotidiano dos jovens nas colônias pesquisadas chegamos ao entendimento de que não há como desvincular os saberes dos modos de vida desses jovens, ou seja, os saberes dos jovens estudantes das colônias constituem-se nos conteúdos de suas práticas e convívios socioculturais na colônia ou fora dela.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS NA SEDE MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU/PA.

O primeiro capítulo do texto foi reservado para o reconhecimento estabelecido por meio de uma caracterização sociocultural do cotidiano, dos modos de vida e das relações destes com os saberes que os jovens alunos (as) possuem em seus espaços de moradia, as colônias. Neste segundo capítulo buscamos analisar como se desenvolve o processo de escolarização desses sujeitos sociais em uma escola estadual localizada na sede do município de Igarapé Açu, inserindo nessa análise o debate da educação do campo.

A inserção do debate da educação do campo à análise do processo de escolarização desenvolvido nas escolas estaduais que oferecem o nível de ensino médio em Igarapé Açu justifica-se, pelo simples (ou complexo) motivo dessa realidade ser permeada por relações socioculturais que são características dos espaços do campo, ou seja, pelo irrefutável fato de que os sujeitos sociais que se encontram inseridos nos processos educacionais escolares, sujeitos esses compreendidos aqui como seres sociais históricos, pertencerem à realidade sociocultural em questão.

Nesse sentido, não foi por acaso que elegemos o nível de ensino médio como parâmetro para investigarmos as questões referentes à realidade escolar dos jovens alunos (as) das colônias. Na verdade nossa intenção com essa opção visava identificar na realidade educacional escolar desses sujeitos sociais contextos de suas realidades socioculturais vivenciadas fora do ambiente escolar, que notadamente são permeadas pelas relações de trabalho nas diversas colônias.

Nessa perspectiva, o nível de ensino médio, que segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa em seu Art. 35, a etapa final do ensino básico, infelizmente para muitos dos alunos (as) das colônias, este representa não somente a conclusão dessa importante etapa de escolarização, mas, sim representa o momento de finalização definitiva da esfera do ensino formal em suas vidas, e por isso, o interesse de utilizá-lo como parâmetro na referida investigação.

O que se constatou na prática, foi que com a conclusão dessa importante etapa de escolarização, muitos alunos (as) das colônias não tem a oportunidade de

dar continuidade aos seus estudos, por questões que incluem, desde a precarização de sua escolarização inicial, geralmente realizada em séries multisseriadas de escolas localizadas nas próprias colônias, e, na maioria das vezes, trata-se de escolas ou salas de aula que apresentam péssimas condições de funcionamento, até questões referentes às necessidades socioeconômicas básicas, como a garantia do sustento diário de suas famílias, o que lhes obrigam a terem que conciliar ou abandonar seus estudos, em virtude de suas atividades diárias de trabalho.

Esses e outros fatores conjugados que se constituem nos elementos da vida cotidiana desses jovens que acabam muitas das vezes, por eliminar, as possibilidades de continuidade de seus estudos, por meio do ingresso ao ensino superior, por exemplo, chances essas que se tornam cada vez mais remotas na medida em que se conclui o último ano no referido nível de ensino.

Nesse aspecto, pensar a escola para o aluno (a) da colônia é pensar adequada – la à dinâmica sociocultural e econômica cotidiana, ao seu modo de vida, ou seja, é pensá-la a partir de sua relação com o trabalho e com a educação exercida pela família nessas localidades. A esse respeito, percebemos que na colônia, “quem estuda na escola é quem também trabalha” quem aspira ter uma possibilidade de uma vida melhor com os estudos, “ser alguém na vida”, do contrário, quem “não quer estudar” deve apenas ajudar nas atividades diárias do trabalho familiar, auxiliando “para que os que querem” ou para que “os que foram escolhidos” possam realizá-lo.

A partir dessa perspectiva local referente à compreensão de que a educação escolar não pode estar desvinculada da realidade sociocultural dos alunos (as) das colônias, inferimos que a educação do campo não se restringe ao espaço físico do campo, podendo a mesma ser realizada na cidade desde que os sujeitos que participem desse movimento histórico da educação possuam relações e identidades do/no campo.

Essa afirmativa sustenta-se no fato de compreendermos a educação, antes de tudo como um fenômeno social e este princípio encontra-se direta e indiretamente relacionado a um determinado contexto econômico, político, cultural e histórico de uma dada sociedade num espaço específico de reprodução de sua realidade.

Essa perspectiva se apóia na idéia de SCHAFRANSKI (p. 102, 2005), para quem:

O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito

É, portanto, esse homem concreto inserido em sua realidade sociocultural, que determina e é determinado pelo ato educativo. Vejamos um exemplo real para ilustrarmos esse entendimento.

Um jovem, que sempre viveu no campo, adquiriu ao longo de sua vida hábitos, costumes e valores intrínsecos aos modos de vida rurais, mas, que por algum motivo teve que sair do campo para ir viver na cidade. Podemos afirmar que esse jovem, logo que chega ao novo espaço de convivência social, rompe radicalmente com seu modo de vida rural pelo simples fato de agora estar vivendo na cidade?

Certamente que não, pelo menos, até o momento em que esse jovem passe a estabelecer no lugar em que agora se encontra inserido, outras formas de existência, a incorporar novas relações em seu cotidiano, novas sociabilidades, novos contatos, hábitos, valores, a adquirir novas identidades, relacionadas agora a outro modo de vida inerente a sua outra realidade socioespacial, não que isso ocorra necessariamente.

O mesmo pode-se dizer da educação escolar realizada pelos sujeitos que vivem no campo. Não temos como afirmar, por exemplo, que a educação escolar praticada nos assentamentos de trabalhadores sem terras, nas comunidades indígenas, quilombolas ou em outros espaços que apresentam características tipicamente rurais, seja necessariamente uma educação do campo, mesmo que essa esteja sendo realizada no espaço físico do campo, já que em muitos casos, o que se presencia nesses espaços sociais é a evidencia de uma educação escolar que manifesta em seus currículos e práticas pedagógicas, ensinamentos e aprendizagens que em nada tem haver com a realidade sociocultural do/no campo.

Assim como também não podemos afirmar por outro lado que uma educação escolar que leve em consideração o contexto, os saberes, os hábitos, os valores, os

costumes, a cultura e os modos de vida dos sujeitos do campo, que seja direcionada a respeitar as singularidades e particularidades locais e que atenda aos anseios e necessidades desses sujeitos sociais, não seja considerada uma educação do campo, mesmo que essa educação escolar esteja sendo realizada no espaço físico da cidade.

Por isso, defende-se nesse trabalho o pressuposto de que a educação do campo pode ser sim realizada na cidade, desde que os elementos que caracterizam atualmente esse importante movimento da educação brasileira estejam sendo realizados nesse espaço.

Ao se analisar a situação atual da educação escolar dos jovens alunos (as) das colônias nas escolas localizadas na sede municipal de Igarapé Açu, chega-se ao entendimento de que pelo menos em tese, a educação praticada nessas escolas, referenciando-se nesse caso especialmente o turno da tarde¹⁴, deveria levar em consideração tal realidade, porém, o que se percebeu nas observações em campo, foi que essa perspectiva educacional escolar apresenta-se muito distante de se concretizar no referido município.

Nesse sentido, esta pesquisa constatou que a dinâmica escolar realizada especialmente no turno da tarde na sede do município, existe uma presença de alunos (as) portadores de saberes, modos de vida, que “reconhecidamente” podem ser caracterizados como do campo, conforme apontado no capítulo 1 desta dissertação, assim como, evidências de que esses elementos não são incorporados nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas realizadas nessas escolas, configurando-se dessa forma, como uma das contradições socioculturais nessa realidade escolar campo-cidade.

A partir dessa constatação, buscamos resgatar alguns apontamentos que pudessem elucidar os fatores explicativos de tal situação, a partir das especificidades concernentes ao nível de ensino médio da escola lócus da pesquisa, que está localizada no espaço urbano na sede municipal de Igarapé Açu/PA, mas

¹⁴ A ênfase ao turno da tarde justifica-se pelo fato da maioria das escolas estaduais que oferecem o ensino médio no município, possuem nesse turno, a maior concentração de jovens oriundos das colônias, o que ocorre especialmente pelo fato do transporte escolar que é destinado a atender a demanda dos alunos (as) das diversas comunidades rurais existentes em Igarapé Açu, ser desenvolvido apenas durante esse período do dia.

que também atende alunos (as) vindos das colônias deste município e de outros municípios vizinhos.

2.1 APONTAMENTOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DESENVOLVIDO NA SEDE MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU/PA.

Assim como o encontrado em outros municípios paraenses, o contexto educacional de Igarapé Açu se configura por meio de diferentes processos de escolarização: ensino multisseriado, ensino regular, ensino modular, aceleração de estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino de educação especial, entre outros níveis e modalidades de ensino que expressam a diversidade e desigualdades socioculturais e econômicas vivenciadas historicamente por seus habitantes.

Nesse município, essa realidade, marcada pelas desigualdades socioculturais e econômicas se constituiu como produto de processos mais amplos que se desenvolveram durante as fases de apropriação ocorrida nesse espaço e transformou-se na face visível da heterogeneidade e da convivência de relações e identidades reveladoras dos mais variados grupos sociais que compõem a diversidade sociocultural existente nesse espaço, conforme dados e informações analisados no capítulo 1.

Essa convivência, porém, não ocorreu de maneira pacífica, pelo contrário, se desenvolveu entre os interesses que notadamente objetivaram beneficiar aos grupos sociais hegemônicos representados pelos grandes produtores agropecuários que, através dos tempos, acentuaram os conflitos e tensões sociais no campo em suas mais variadas dimensões e escalas.

Como vimos na parte introdutória do texto, os processos geopolíticos estatais engendrados na mesorregião do nordeste paraense e conseqüentemente no município de Igarapé Açu, demarcaram profundas contradições e conflitos, que se direcionaram a afetar com maior intensidade os grupos marginalizados ou socialmente excluídos, fatores que resultaram na imposição de culturas e padrões de civilização que visaram transformar-se em padrões hegemônicos, que vão de encontro aos modos de vida particulares de determinadas formas de organização marcada pelo hibridismo sociocultural, como a dos grupos sociais que vivem nas colônias de Igarapé Açu e dos demais municípios de seu entorno.

Em relação aos processos educacionais escolares, essa imposição promoveu aos diversos grupos sociais residentes nos espaços rurais, o estabelecimento de padrões de comportamentos, atitudes, valores, concepções e metodologias utilizadas nas escolas que resultaram na desvalorização e/ou marginalização de seus saberes, de suas identidades e diferenças, correspondentes tanto aos espaços escolares localizados na cidade, quanto aos espaços escolares localizados em áreas historicamente marginalizadas pelo sistema capitalista, como os evidenciados nos espaços das colônias.

Na sede desse município, evidenciamos a presença de escolas (com um olhar mais direcionado às escolas estaduais) relativamente bem infra estruturadas, com algumas apresentando laboratórios de informática, salas de vídeo, equipamentos audiovisuais como datashow, televisores, quadro magnéticos, quadras poliesportivas, ainda que com outros sérios problemas é verdade, como falta de água e quedas constantes de energia, carteiras escolares insuficientes para o atendimento da demanda de seus alunos (as), quadras poliesportivas ainda sem cobertura, em fim, problemas de várias ordens, porém, ainda muito distantes do que os problemas visualizados em escolas que se localizam nos espaços das colônias, isso quando existe escolas nas colônias, já que a realidade nos demonstrou que a maioria das colônias rurais de Igarapé Açu e nos municípios vizinhos de seu entorno, possuem apenas escolas municipais em seus espaços, e que, aliás, funcionam de maneira ainda muito precária, conforme pode ser observado na figura a seguir.



Figura 11 – “O ensino multisseriado” no estorno da colônia de Porto Seguro.

Exemplos de escolas multisseriadas, local onde quase sempre estudam os alunos (as) das colônias em suas séries iniciais.

Em um breve reconhecimento da instituição escolar elegida para a realização desta pesquisa pode se afirmar que está localizada em um bairro periférico da sede municipal de Igarapé-Açu, e atende aproximadamente a 1.000 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã, atende os alunos do 1º ano/09 a 8ª séries, à tarde atende aos alunos matriculados, do 1º ano/09 à 8ª série e na 1ª e 2ª etapa e recentemente no 1º e 2º anos regulares do médio (supletivo), e a noite funciona com a EJA 3ª e 4ª séries (2ª etapa), 5ª e 6ª séries (3ª etapa), 7ª e 8ª (4ª etapa) e o supletivo do ensino médio realizado em 02 anos, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Demonstrativo dos Níveis de Ensino.

SÉRIES	QUANT. TURMAS	TURNOS
FUNDAMENTAL	-----	-----
1º ano / 09	01	1º
1ª série	03	1º e 2º
2ª série	03	1º e 2º
3ª série	02	1º e 2º
4ª série	02	1º e 2º
5ª série	03	1º e 2º

6ª série	02	1º e 2º
7ª série	02	1º e 2º
8ª série	02	1º e 2º
EJA	-----	-----
2º etapa	01	3º
3º etapa	02	3º
4º etapa	01	3º
MÉDIO	-----	-----
1ª etapa	03	2º e 3º
2ª etapa	03	2º e 3º
1º ano regular	01	2º
2º ano regular	01	2º
TOTAL	32	

Fonte: Secretaria da escola. Trabalho de campo, junho de 2011.

De acordo com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, grande parte de seus alunos (as) são oriundos do próprio bairro onde a escola se localiza, entretanto existe um número considerável de alunos (as) residentes em outros bairros e procedentes de localidades do meio rural do município e de municípios vizinhos como o município de Maracanã, ou seja, trata-se de um significativo contingente de alunos (as) oriundos (as) de famílias carentes, cujas dificuldades financeiras podem ser traduzidas na dificuldade desses sujeitos de até mesmo adquirirem o uniforme escolar obrigatório.

No que confere ao seu aspecto físico-estrutural, a escola dispõe atualmente de um complexo predial constituído de dois blocos disposto lateralmente, com um pavilhão anexo ao fundo e mais um prédio onde funciona atualmente o Laboratório de Informática e o laboratório multidisciplinar, em uma área circundada por muros de alvenaria.

Em seu bloco administrativo, existem as seguintes dependências: sala da direção, sala da vice-direção, secretaria, arquivo, almoxarifado, 02 (dois) banheiros para professores e serventes. O Segundo bloco é constituído de dois pavimentos contendo 15 salas de aula. No pavilhão anexo há um salão utilizado como refeitório, 01 copa-cozinha e 04 banheiros para os alunos (as). A escola ainda dispõe de uma quadra poli esportiva descoberta.

Apesar de sua estrutura física apresentar os elementos básicos para o

funcionamento de suas atividades afins, as condições de trabalho na escola apresentam limitações que podem comprometer os resultados a serem alcançados pela relação de ensino-aprendizagem planejada para o atendimento dos alunos.

O estudo evidenciou ainda que passados 19 anos desde sua inauguração, a escola nunca passou por uma reforma ou reestruturação e que somente recentemente, foram construídos os laboratórios de informática e o laboratório multidisciplinar, bem como a biblioteca escolar. Os sistemas hidráulicos e elétricos, da mesma forma, nunca receberam obras de reparo, apesar de já apresentarem problemas de desgaste.

O sistema elétrico, por exemplo, necessita de reforma urgente, uma vez que o sistema de iluminação apresenta constantes problemas que comprometem o rendimento de alunos (as) e professores, e o desempenho dos demais profissionais, sobretudo no período noturno.

A área onde está construída a escola, apesar de estratégica, sob o ponto de vista de sua localização, apresenta dimensões limitadas, o que exige um aproveitamento racional e otimizado de cada espaço, como no exemplo, da quadra poli esportiva que serve como único espaço para recreação e atividades dos alunos (as) e como esta não é coberta e já apresenta algumas avarias, as atividades ali realizadas tornam-se bastante comprometidas.

Mediados por esse breve reconhecimento da escola e da diversidade que demarca o contexto escolar no município de Igarapé Açu, compreendemos que a educação se constitui, antes de tudo, em um fenômeno eminentemente social, e que por isso perpassa também por diversas esferas que se incorporam no âmbito da sociedade como a política, a econômica, a cultura, e, por isso, para que haja a compreensão dos processos educativos escolares de um determinado espaço ou grupo existente na sociedade faz-se primeiramente necessário estabelecer as devidas interlocuções com os movimentos históricos que foram incorporados à vida social dos sujeitos envolvidos neste processo, inseridos em suas múltiplas dimensões e realidades.

Neste sentido, a análise crítica dos processos que envolvem as situações que demarcam as contradições socioculturais, as desigualdades econômicas, assim como, as identidades e diferenças dos diversos sujeitos sociais que vivem nas

colônias, torna-se condição *Sine Qua Non* para a compreensão das relações que se estabelecem nas práticas educativas escolares desses sujeitos.

Outro elemento que também pode ser destacado nesse ensejo, além da dura constatação das situações de desigualdades enfrentadas pelos alunos (as) em relação a seus processos educacionais escolares, corresponde à relevância da cultura nesse processo, por entendermos que o pertencimento de um indivíduo ou grupo social a uma determinada cultura constitui o suporte para o processo de sua identificação enquanto sujeito, fator esse que incide diretamente em suas relações e em seus processos de socialização, assim como na construção de suas identidades individuais e coletivas o que, por conseguinte, os diferencia enquanto sujeitos históricos.

A esse respeito desse entendimento, Silva (2007), destaca que nos dias atuais, as questões sobre, identidades e diferenças, tornaram-se centrais nos debates teóricos educacionais, especialmente naqueles de caráter pedagógico crítico. Para o autor, este debate transforma-se em elemento central nas discussões acerca dos processos educativos escolares, pois, as identidades e diferenças estão intrinsecamente relacionadas à cultura, constituindo-se como produções históricas sociais que demarcam as diferentes relações existentes no seio desses processos.

Sobre essas relações o autor afirma que:

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social com disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA p.96, 2007).

Partindo das questões levantadas pelo autor sobre a atribuição de sentidos ao mundo social, em especial ao mundo social referente à educação escolar dos jovens alunos (as) das colônias, foi identificado na pesquisa que as identidades e diferenças culturais desses sujeitos sociais, foram marcadas historicamente pelos processos de exclusão, negação, marginalização e demais formas de discriminação enraizadas nos espaços escolares pelos modelos urbanocêntricos de currículos e práticas pedagógicas que não levaram e até hoje não levam em consideração os modos de vida e saberes desses sujeitos sociais.

Ilustrando a “invisibilidade” das identidades e diferenças dos povos do campo manifestadas na relação entre o ‘Ser’ da colônia e o “Ser” da cidade, a aluna A. P. 21 anos, moradora de Porto Seguro, salienta que:

No meu entender a principal diferença dos alunos da cidade e dos alunos da colônia é o modo de conversar, eu acho que eles transmitem o seu saber sem ter vergonha, eu acho que os alunos da colônia são mais tímidos e eu acho que isso ocorre por falta de lazer, porque nós passa o tempo todo na colônia, só trabalhando, sem se comunicar. Eles são mais pra frente (A. P., entrevista concedida em 21/06/2011).

A voz da aluna A. P, expressa alguns dos conflitos socioculturais que se manifestam nas escolas que atendem tantos aos estudantes que vivem na cidade como aos estudantes que vivem nas colônias, segundo a fala da aluna, uma de suas grandes dificuldades é a de interagir “mais nas aulas” e com os colegas, problema ocasionado pela timidez e nervosismo que diz ter quando, por exemplo, um professor faz algum questionamento ou quando ocorre outro tipo de situação que necessite de sua fala nas aulas. Na ocasião a aluna relatou ainda que essa inibição seja decorrência do “medo dos colegas mangarem” dela como já aconteceu em determinadas vezes na sala de aula.

Ainda a respeito da carência de espaços e eventos de lazer nas colônias a aluna A. P, 21 anos, relembra que:

Lá na comunidade que agente morava, os meninos tinham um campinho de futebol pra jogar, agente também brincava lá mais ai os grandões chegava e a gente tinha que brincar na frente de casa mesmo ou na roça. Meu pai quando era vivo levava agente pra roça, pra acompanhar ele, e ai agente capinava, corria, brincava, pra gente aquilo era brincadeira, mas, ai depois de um tempo, quando agente foi crescendo, agente viu que aquilo já não era brincadeira, agente já ia todo dia pra trabalhar, ajudar meu pai nas tarefa da roça. (A. P., entrevista concedida em 21/06/2011).



Figura 12 - “O lazer na colônia” campo de futebol localizado na colônia de Porto Seguro.

O campo de futebol, ilustrado na imagem acima representa um dos poucos lugares que os jovens possuem para realizarem suas práticas de lazer nos espaços das colônias. Este fator incide, na visão dos sujeitos, em uma notória demarcação das diferenças entre eles e os jovens residentes na cidade, sendo que esta diferença não é concebida como algo natural e sim como algo negativo que lhes confere invisibilidade em relação a esses últimos sujeitos citados.

Freitas e Leão (2011, p. 142), ao referirem-se acerca da condição de invisibilidade social relacionada à figura dos jovens do campo, apontam que vários são os fatores que contribuíram para isso, tais como o pequeno número de escolas no meio rural, a inserção de crianças e jovens na produção familiar, a tendência ao casamento “precoce” e a carência de espaços e eventos de lazer no campo.

No campo de estudos esses foram apenas uns de tantos outros motivos observados, responsáveis pelo “silenciamento” dos saberes, das identidades e diferenças dos alunos (as) das colônias em seus espaços educativos escolares.

Ao corroborar com a discussão sobre as identidades e diferenças na educação, Candau (2005, p. 35) atribui como peça fundamental nesse debate a incorporação da perspectiva intercultural, perspectiva que para autora pretende:

promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Com base nesses preceitos, o debate acerca das identidades e diferenças na educação escolar ganha especial ressonância em espaços demarcados historicamente pela exclusão e marginalização sociocultural, como os investigados nessa pesquisa, devido, sobretudo, pela necessidade de primeiramente se questionar os motivos que levam as manifestações de desrespeito e preconceitos que se manifestam nas escolas, para posteriormente se propor alternativas urgentes para superá-las.

A partir dessa premissa, as identidades e as diferenças e, por conseguinte, as discussões dos aspectos culturais dos diferentes grupos sociais transformam-se em elementos-chave no debate referente à educação escolar no município de Igarapé Açu, especialmente pelo fato de algumas escolas como a investigada por essa pesquisa, conviverem diariamente com essa diversidade.

Outro elemento importante no debate dos processos educativos escolares dos jovens estudantes que vivem nas colônias corresponde ao tratamento dado pela família em relação à educação formal desses sujeitos sociais.

De acordo com os depoimentos adquiridos durante a realização do trabalho, percebeu-se mais uma vez na pesquisa a grande importância da família no que diz respeito ao processo de escolarização dos jovens alunos (as), fato este que ratificou a idéia de que nos espaços rurais, é na base familiar que se direcionam os destinos e que os jovens adquirem ou não o apoio e o incentivo necessários para concretizarem suas escolhas, seus desejos, seus projetos de vida.

Nesse ensejo, a maioria dos jovens alunos (as) participantes da pesquisa relataram possuir o apoio necessário de suas famílias no que diz respeito à educação escolar, fato evidenciado especialmente entre os jovens do gênero masculino, porém, entre as jovens do gênero feminino, essa constatação se inverteu.

De um total de 04 jovens alunas entrevistadas, 03 alunas relataram que desde cedo foram educadas por suas famílias “para se casarem com alguma pessoa de

bem”, e que por isso tinham que aprender a “cuidar das coisas casa”, a “respeitarem seus maridos” para assim terem um futuro garantido.

Sobre esses ensinamentos, a aluna A. L de 22 anos estudante do 2º ano EJA, lembra que em sua casa a:

Educação que recebia dos meus pais era uma educação dedicada para cuidar das coisas da casa, respeitar eles e não havia muito incentivo para a educação escolar, mas hoje, eu procuro mostra para os meus filhos que o futuro hoje está nos estudos, porque se não for pelo estudo vai ficar ralando na lavoura. Meu marido me incentiva muito nesse sentido, ele não quer que nossos filhos passe o que ele passou. (A. L, entrevista concedida em 23/06/2011)

A mesma aluna ressalta que em sua família além das filhas não receberem incentivo para a educação escolar, essa falta de incentivo “se diferenciava entre as filhas mais velhas que tinham a oportunidade de estudar na cidade enquanto que as mais novas tinham que ficar trabalhando na roça”, fator que segundo a aluna ocasionava grandes dificuldades para sua aprendizagem escolar.

Outro exemplo significativo nesse mesmo sentido correspondeu ao relato da jovem aluna A. P de 21 anos, que ao relembrar sobre a educação que recebia de sua mãe destacou que:

A escola não era algo principal lá em casa não, desde quando o meu pai morreu, quando eu ainda era bem pequenininha e a situação ficou muito difícil lá em casa que minha mãe falava pra mim e pra minhas outras irmãs que agente tinha que ser pessoas de bem, aprender a cozinhar, passar, varrer, cuidar das coisas da casa, pra que quando surgisse um homem, pudesse querer casar com a gente. Pra mim que era a mais velha ela dizia que o que ela mais queria na vida era que agente arrumasse um bom marido para que quando ela morresse tivesse alguém pra cuidar de mim e eu poder ajudar minhas irmãs. (A. P, entrevista concedida em 21/06/2011)

A fala da aluna A. P. demonstra bem como os elementos materiais e culturais existentes no lugar interferem no futuro dos jovens residentes nas colônias. Os elementos materiais mencionados na fala, representando as supostas dificuldades econômicas enfrentadas quando do falecimento da figura paterna que supostamente garantia grande parte da renda dessa família e dos elementos culturais presentes nos espaços rurais como nos espaços rurais investigados pela pesquisa, que

supostamente influenciaram a visão da mãe da aluna, quando atribui claramente à figura da mulher, a função mantenedora da casa, visão esta ainda bastante difundida no meio rural amazônico.

As questões a serem abordadas nesse trabalho, porém, não correspondem prioritariamente à identificação dos desejos e projetos pensados pelas famílias para a vida dos jovens alunos (as) das colônias, mas sim a identificação dos desejos e projetos pensados pelos próprios jovens para suas vidas e que se revelaram em alguns casos em contraposição aos desejos e projetos de vida pensados por seus pais ou responsáveis, fato este que pôde ser mais bem explorado no terceiro capítulo desse trabalho.

Como dissemos anteriormente o apoio e incentivo à educação escolar foi identificado com maior presença entre os sujeitos do gênero masculino, porém a falta dele não se constituiu como algo unânime entre as alunas (as). Apesar de a maioria ter relatado não ter tido o apoio necessário dos pais para o desenvolvimento de seus estudos, o relato da aluna J. S, estudante de 18 anos matriculada no 2º ano EJA e mais nova do grupo de participantes do gênero feminino, se apresentou na contramão desse caminho.

Segundo a aluna nascida e criada por seus avós na Vila União, a educação escolar foi sempre incentivada em sua casa. Mesmo sendo seus avós analfabetos, ela lembra que sempre ouviu, principalmente de sua avó que ela “tinha que terminar os estudos para conseguir um bom emprego e para não trabalhar na roça”.

Incentivo semelhante evidenciou-se na fala do aluno C. A 18 anos morador da colônia da Vila União:

Lá em casa meus pais conversa bastante comigo e com os meus irmão, eles fica perguntando se eu falto aula, se eu fico “gazetando aula” porque eles diz que o mais importante hoje é os estudos, hoje sem os estudos agente não é nada e por isso agente tem que estuda, pra consegui um melhor futuro, pra gente poder sair dessa vida de te que trabalha no sol quente (J. S, entrevista concedida em 22/06/2011).

Os relatos até aqui analisados, demonstram primeiro a grande heterogeneidade de visões estabelecidas pelas famílias em relação a como a educação escolar é concebida na vida dos jovens alunos (as) das colônias; concebidas às vezes como um fator prioritário, às vezes como secundário e às

vezes ainda como algo sem nenhuma relevância e em segundo lugar, demonstram, considerando aqui, os dois últimos relatos, que os incentivos destinados à educação escolar dos jovens, estão diretamente relacionados à superação das duras condições de trabalho e material de vida identificada nas colônias pesquisadas.

Esta última constatação se aproxima bastante das análises propostas por essa pesquisa, pois apontam que não há como se pensar em educação escolar na vida dos alunos (as) das colônias sem que se leve em consideração as contradições geradas no âmbito das relações socioculturais e econômicas vivenciadas em seus *lôcus* de reprodução e de seus convívios sociais.

2.2 O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS EM IGARAPÉ AÇU.

Iniciamos esse diálogo com o propósito de apresentarmos a concepção de educação do campo que adotamos nesse trabalho a fim de demonstrar a sua relevância para a investigação do objeto de estudo ao longo desta pesquisa. Neste sentido, Para buscamos primeiramente explicitar epistemologicamente de maneira sucinta os seguintes termos: campo e cidade, rural e urbano; termos estes comumente utilizados no decorrer da produção textual desta pesquisa.

Epistemologicamente, entendemos o campo e a cidade como categorias teóricas componentes de espaços geográficos caracterizados pela presença de grupos humanos diversificados, inseridos em um sistema de objetos e ações, que representam à materialidade e as simbologias do espaço, construídos historicamente para atender as dinâmicas, necessidades e lógicas de reprodução econômica, política e sociocultural desses variados grupos humanos. Assim, poderemos identificar “facilmente” a diferenciação entre essas representações espaciais, a partir de uma leitura mais atenta dos elementos que compõem as paisagens tanto dos objetos do campo quanto dos objetos da cidade.

Exemplos dessa diferenciação dos objetos (paisagens) do campo e da cidade podem ser visualizados no *lôcus* da pesquisa, pelo padrão de construções das casas existentes na cidade de Igarapé Açu, geralmente construídas com alvenaria e bem próximas umas das outras. Nesse local também, se concentra um maior número de habitantes, uma maior infra-estrutura, como pavimentação asfáltica de

ruas, rede de energia elétrica, rede saneamento, tratamento de esgotos ainda que apenas em algumas áreas, coleta de lixo e em outros aspectos em geral como a predominância do setor de serviços, a exemplo da casa lotérica, das lojas de calçados, vestuários, móveis, materiais de construção, dos bancos, hotéis, restaurantes, imobiliárias, funerárias, farmácias e outros estabelecimentos comerciais e até pequenas indústrias existentes na sede do município.

Objetos citadinos que se diferenciam e muito dos objetos encontrados nas colônias, cujo acesso se dá geralmente por meio de estradas e ramais de terra batida, que se constituem nos principais caminhos para se chegar aos povoados, vilarejos ou distritos existentes no município e em seu entorno. Nessas pequenas localidades, visualizam-se casas construídas geralmente distantes uma das outras, cujo padrão de construção obedece a uma lógica muito mais espontânea do que aquelas planejadas no espaço da sede municipal. Essas construções localizam-se em pequenas propriedades destinadas a produção de animais de pequeno porte e à produção agroextrativista familiar geralmente desenvolvida no espaço das roças.

Visualizam-se também nos espaços das colônias, a precariedade dos serviços infra-estruturais, que se refletem na pouca ou nenhuma quantidade de objetos como escolas, postos de saúde, áreas de lazer, estabelecimentos comerciais e outros estabelecimentos de serviços destinados a atender as necessidades básicas dos habitantes das localidades, que por esse motivo, são quase sempre obrigados a se deslocarem para a cidade para terem acesso a determinados serviços, que do ponto de vista formal deveria lhes ser garantido por direitos.

Ressaltamos nesse ensejo, porém, que campo e cidade, apesar de se constituírem como organizações espaciais diferenciadas, não se constituem como espaços opostos, ou espaços descontínuos, idéia que muito se difundiu entre as concepções teóricas tradicionais, como aquelas de cunho positivistas. Pelo contrário, a pesquisa sobre a realidade sociocultural e educacional dos Jovens alunos (as) das colônias, demonstrou que esses dois cenários espaciais tão marcantes, encontram-se dialeticamente imbricados e em constante interação no município de Igarapé Açu.

A compreensão epistemológica de categorias como o rural e urbano nesse município, torna-se, porém, muito mais complexa, especialmente pelo fato dessas

categorias teóricas abarcarem nos dias atuais, elementos que transcendem a qualquer lógica de compreensão da materialidade existente nos espaços geográficos, assim como pela gama gigantesca de transformações empreendidas no espaço social contemporâneo no contexto da lógica de globalização em curso do sistema capitalista mundial.

Para ousar esse esforço, entendemos que o rural e o urbano correspondem a categorias teóricas caracterizadas pela ampliação dos equipamentos condicionados por um sistema de ações ou relações, cada vez mais complexa, composto por uma esfera de significados culturais, temporalidades, valores, saberes, linguagens, oralidades, códigos éticos, crenças, costumes, tradições, expressões estéticas, corporais, religiosas, entre outros elementos simbólicos imersos nos modos de vida que permeiam as relações humanas, variando de acordo com as escalas e os locais onde se manifestam.

Mediante a idéia de interpretação da realidade espacial enquanto a “indissociabilidade entre os “sistemas de objetos” e os “sistemas de ações”, proferido por Santos (2004), delimitar hoje, o que venha ser um espaço propriamente rural ou urbano torna-se um processo cada vez mais tênue e até em muitos casos bastante impreciso.

Essa imprecisão é evidenciada, especialmente nas interpretações teóricas de cunho positivistas que pretendem forçosamente impunha às sociedades, lógicas pautadas em dicotomias, fragmentações rígidas e quantitativas da realidade espacial.

Neste ensejo, reproduziram-se por muito tempo na literatura científica, conceitos de espaços rurais e urbanos reduzidos a definições baseadas na mera quantificação da população existente em cada um desses espaços. Essa quantificação velava a complexidade interpretativa dessas categorias e atrelavam-nas, por conseguinte, a manifestações estanques da realidade. Assim, o espaço rural se restringia ao campo e o espaço urbano à cidade, sendo que o processo de urbanização ou de “ruralização” relacionavam-se aos fluxos migratórios presentes nesses respectivos espaços sociais.

Hoje, pelo contexto de globalização do espaço mundial e pelas inerentes transformações resultantes desse processo, as definições conceituais quantitativas tornam-se insuficientes para explicarem a realidade em questão, pois os ritmos e

modos de vida sejam eles rurais ou urbanos transcendem o *locus* de concentração populacional, se manifestando onde se desenvolvem as relações humanas.

Diante desta perspectiva, evidenciamos dialeticamente a ocorrência de manifestações sociais tipicamente urbanas acontecendo no campo, assim como manifestações sociais consideradas rurais ocorrendo na cidade.

Com base nessa acepção Mesquita e Mendes (2011) enfatizam que:

Pequenos municípios e vilas podem perfeitamente exemplificar esse conceito, pois suas particularidades se devem justamente à influência que estes sofrem de localidades rurais no seu entorno. Assim, apesar de classificados pela norma administrativa como áreas urbanas podem apresentar mais características rurais em seu cotidiano do que propriamente urbanas o que não permite a distinção/separação entre esses dois setores.

Ao articular essa discussão ao campo da educação escolar, percebemos por meio de análises *in loco* que a realidade dos processos educativos desenvolvidos no município de Igarapé-Açu, se remete a essas particularidades e se manifestam sobre a configuração de “cenários” de uma educação do campo.

Esta afirmação é justificada pela presença de vários componentes e objetos espaciais que representam tanto dinâmicas presentes em espaços urbanos, como na sede municipal, por exemplo, quanto na lógica de vida rural, que se manifestam nas dinâmicas das diversas colônias existentes no município e nos municípios vizinhos, ou seja, a realidade educacional investigada apresenta aspectos humanos, os sujeitos; jovens alunos (as) residentes no campo, saberes e vivências características ao modo de vida rural, mesmo considerando que nessa interface, para estudarem, esses jovens sejam obrigados a se deslocarem para cidade, ainda assim continuam “carregando” consigo suas vivências, experiências e modos de vida rurais.

Defendemos, pois, esta idéia substanciada pela discussão sobre o que entendemos epistemologicamente em relação às categorias teóricas: campo, cidade, rural e urbano, não como elementos opostos, dicotomizados, mas, como substratos teóricos de análise que auxiliam na compreensão de distintas realidades espaciais de maneira articulada e em constante movimento entre si.

Porém, para que possamos orientar esta compreensão por meio do debate que envolve o movimento de uma educação do campo e articulá-lo ao processo de escolarização no ensino médio que se realiza na sede municipal de Igarapé-Açu torna-se pertinente primeiramente estabelecermos um diálogo mais aprofundado desse relevante movimento educativo que vem se caracterizando como um valioso instrumento de luta e resistência aos modelos educacionais que historicamente oprimiram e marginalizaram os povos que vivem no campo.

Para isso, Vendramini (2009) nos alerta que

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (op. cit.p.123).

Como nos apresenta a autora, o movimento por uma educação do campo não surge quando surgem, por exemplo, as desigualdades sociais criadas pela própria humanidade em seus diferentes contextos históricos ou quando se fortificam os processos de exclusão e de opressão direcionados aos povos considerados menos competitivos pela lógica de mercado, ou até mesmo quando situações paliativas são pensadas no âmbito do poder público estatal para conter as ameaças revolucionárias de determinadas mazelas sociais insatisfeitas com a consolidação da lógica do lucro individualizado estabelecida hoje pela hegemonia capitalista.

Mas sim, surge justamente quando ocorre uma organização efetiva e coletiva desses grupos sociais. Emerge quando a necessidade de se contestar essa ordem vigente torna-se latente, ou seja, emerge da auto-organização coletiva e do processo de resistência de grupos sociais historicamente marginalizados, oprimidos e/ou excluídos pelo sistema capitalista mundial e que agora passam a lutar de maneira mais incisiva pela garantia de seus direitos constitucionalmente instituídos, como pelo direito a terra, ao trabalho e a educação.

Neste sentido, diferentemente de se constituir em um movimento de oposição à educação da cidade, a educação do campo que passamos a defender nesse trabalho, apresenta um propósito de discussão teórica muito mais abrangente do

que aquele que restringe essa importante concepção educacional recentemente enraizada nos movimentos sociais brasileiros, aos espaços físicos onde se realizam as práticas educativas, nossos debates neste trabalho tentam sim, ampliar esses horizontes para se discutirem questionamentos mais amplos em nível de sociedade no Brasil de maneira geral e na Amazônia paraense de maneira particular, para uma discussão que vai além da paisagem.

Assim, defendemos a idéia de que no Brasil e conseqüentemente na Amazônia paraense, existe sim de maneira genérica, no âmbito da hegemonia capitalista nacional, um modelo de “educação tipicamente da cidade”, mas que não apenas foi difundido no âmbito da cidade, mas que foi consolidado e difundido historicamente sob a égide científica urbanocêntrica, que se encontra presente em diferentes espaços educativos formais, como nas universidades, escolas técnicas profissionalizantes, escolas públicas e privadas de diferentes níveis de ensino, sejam elas existentes nos espaços do campo ou nos espaços das cidades.

O problema então como se vê, não está na localização física da escola e sim no modelo de educação que essa desenvolve e que, por conseguinte, não pode ser jamais desvinculado do modelo de sociedade que essa educação se insere, e é isso que questionamos nesse trabalho.

Porém, torna-se fundamental nesse ensejo, ressaltar que apesar de reconhecermos a existência e a legitimidade de um modelo de “educação da cidade”, e considerarmos que nos dias de hoje esse modelo se apresenta como hegemônico, ao mesmo passo que necessitamos reconhecer também que esse modelo apesar de hegemônico não é homogêneo e muito menos o único existente na sociedade.

A partir dessa acepção inferimos a necessidade de se pensar em um movimento de educação que tenha a possibilidade de ampliar a visão de mundo e de sociedade ao qual estamos inseridos para além das aparências, para além dos falsos consensos, para além dos mecanismos de controle e de opressão, para além da alienação gerada pela força econômica, política e simbólica que atua na sociedade, sem a falsa ilusão de que esses processos irão se esgotar ou se amenizar sem a organização e a luta dos povos oprimidos.

Nessa direção, concordamos com Caldart (2009, p. 150) quando afirma que “é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação, e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país;”.

Portanto, na visão desta autora, torna-se insuficiente somente lutarmos pela implantação de um modelo de educação que se apresente como de cunho genérico e que não possa dar conta das particularidades e especificidades que existem na sociedade, ou seja, nosso grande desafio nessa forma de olhar a educação do campo como um direito social é a de “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito desse direito”.

Mediados por esse desafio, nos situamos nesse trabalho como um dos interlocutores de um movimento que se encontra ainda em construção, mas que possui com clareza seu papel sua perspectiva que é exatamente a de “educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (ibidem, p. 150-151).

Destacamos, portanto a relevância da inserção do debate da educação do campo no processo de escolarização no ensino médio realizado na sede municipal de Igarapé-Açu, pelo fato desta pesquisa ter evidenciado que os sujeitos que participam desse processo, possuem identidades, saberes e modos de vida do campo, e que por isso, visualizamos nesse movimento importantes elementos teóricos e metodológicos que nos auxiliem a pensar e a contribuir não somente com o reconhecimento de suas identidades enquanto sujeitos de direitos, mas, sobretudo, especialmente com a concreta possibilidade de podermos ajudar na formação e organização de sujeitos capazes de sonhar e concretizar os seus projetos de vida.

CAPITULO III – CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO-CIDADE E SEUS REFLEXOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES

Nos dois capítulos anteriores, ao descrever e analisar o cotidiano, os modos de vida e suas relações com os saberes adquiridos pelos alunos (as) das colônias em contextos não escolares, assim como, os processos de escolarização vivenciados por esses sujeitos sociais em contextos urbanos, identificamos várias contradições socioculturais nessas realidades: as quais decorrem de processos históricos, políticos e econômicos que se constituíram na Amazônia brasileira, e que hoje marcam a organização social das áreas rurais, no caso estudado do município de Igarapé Açu.

Nas análises percebemos que era insuficiente apenas reconhecer de maneira genérica as contradições socioculturais presentes na realidade cotidiana dos jovens alunos (as) das colônias sem procurar, a partir de seu conhecimento, refleti-las e relacioná-las com o contexto escolar em estudo na perspectiva de explicitar as relações encontradas.

Neste sentido uma das preocupações iniciais foi inserir a problemática estudada, conforme descrito no capítulo anterior no debate de um movimento recente da educação brasileira, que se propõe enfrentar e rediscutir a questão da exclusão e negação de diferentes sujeitos residentes dos diversos espaços rurais brasileiros, pela defesa do denominado “movimento de uma educação do campo”.

A inserção deste trabalho de investigação nesse movimento visava apresentar as particularidades e conotações que a educação do campo adquire em relação aos processos de escolarização que os jovens alunos (as) residentes das colônias nas escolas localizadas na sede urbana do referido município, sujeitos dessa pesquisa vivenciam. Neste ensejo, foi identificado que a legitimidade ou mesmo a consolidação desse movimento educativo encontra-se muito longe de se concretizar em relação à educação experienciada no município.

Porém, apesar de reconhecer que o movimento de uma educação do campo encontra-se distante de sua concretização, o trabalho identificou que o município de Igarapé Açu apresenta-se como um “cenário” importante e fértil para a consolidação desse movimento, já que apresenta em seu contexto, vários elementos que o potencializam como um espaço apropriado para sua realização.

A identificação de um cenário de educação escolar do campo sem a realização de uma educação do campo nas escolas localizadas na sede do município de Igarapé Açu se apresenta, porém, como mais uma das contradições socioculturais investigadas por essa pesquisa e que influenciam sobremaneira a realidade cotidiana de milhares de alunos (as) residentes dos espaços rurais.

A partir dessa realidade, buscamos nesse capítulo final, especificar algumas dessas contradições socioculturais vivenciadas pelos alunos (as) em seus contextos escolares, por meio do olhar do percurso que estes realizam diariamente do campo (colônias) à cidade (escola), objetivando com isso, identificar se essas contradições socioculturais influenciam ou não em seus projetos de vida.

3.1 CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO CIDADE REVELADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS:

Ao longo do percurso que nos levou a investigar de maneira mais aprofundada a realidade sociocultural e educacional escolar dos jovens alunos (as) das colônias, vimos emergir no cotidiano e nos lugares pesquisados, de diversas formas, manifestações que expressam os diferentes modos de se viver dos espaços rurais na Amazônia paraense.

Nesse sentido, buscamos a partir dos objetivos previamente propostos no decorrer desta pesquisa, compreender de que maneira essas manifestações que expressam os modos de vida rurais, se realizam concretamente na realidade sociocultural desses sujeitos sociais em seus espaços de moradia, trabalho, educação familiar, educação escolar, dentre tantos outros espaços que influenciam em suas dinâmicas de reprodução e de seus projetos vida.

Levando-se ainda em consideração as análises estabelecidas nos dois capítulos anteriores, percebemos que se tornaria insuficiente para as pretensões desse trabalho, a identificação genérica de contradições socioculturais inerentes às dinâmicas de vida dos sujeitos pesquisados, tais como, as históricas desigualdades econômicas e políticas existentes no município, à ausência do poder público nas comunidades, manifestadas, por exemplo, pela carência ou precariedade dos serviços de saúde, transporte e educação, direcionados às colônias, os problemas infra-estruturais relacionados à pequena produção, entre outras contradições que

notadamente marcam a vida de milhares de famílias que vivem nas colônias em Igarapé Açu.

Partindo dessa percepção, para cumprirmos com nossas intenções de pesquisa, precisamos “dar a voz” aos sujeitos pesquisados, para revelarmos, a partir de suas falas, como essas generalizações anteriormente identificadas pela pesquisa, seriam especificadas na realidade cotidiana local, traduzidas por estes e materializadas em suas dinâmicas escolares, para assim posteriormente instigá-los a refletirem se estas contradições socioculturais vivenciadas por esses sujeitos sociais influenciam ou não em seus projetos de vida.

Com base nessa intenção e partindo das observações *in loco* e das “vozes dos sujeitos”, a pesquisa de campo revelou de maneira sintetizada algumas das contradições socioculturais vivenciadas no cotidiano escolar pelos jovens alunos (as) das colônias, que foram aqui sistematizadas sucintamente como:

3.2 – DESLOCAMENTOS COTIDIANOS ENTRE O LOCAL DE MORADIA E DE ESTUDOS.



Figura 13 - “Os caminhos do trajeto colônia- escola- colônia”.

Representação de parte do trajeto de 30 km realizado diariamente pelos alunos (as) da colônia de Porto Seguro pela estrada de terra batida que os leva até a escola localizada na sede municipal de Igarapé-Açu.

De acordo com as narrativas dos alunos (as) participantes desta pesquisa, uma das dificuldades marcantes nos seus cotidianos é a questão do deslocamento colônia- escola- colônia. Essa questão foi identificada como a primeira grande contradição sociocultural campo-cidade, evidenciada na análise do processo de escolarização do ensino médio no município de Igarapé Açu. Essa dificuldade revela que, diferentemente dos alunos (os) que residem na sede do município, cujo acesso à escolarização se faz diretamente no seu próprio local de moradia, os sujeitos sociais que vivem nas colônias não tem esse direito assegurado, ou seja, de estudarem no local onde residem.

Para que os jovens da colônia tenham acesso ao ensino médio, precisam se deslocar de seus locais de moradia até a sede do município de Igarapé-Açu. A ocorrência dessa necessidade de deslocamento não se configura apenas como uma dificuldade diária enfrentada pelos alunos (os) em relação à distância física existente entre seus lugares de moradia, trabalho e de convívio familiar e o local de desenvolvimento de seus estudos, mas representa, sobretudo, o distanciamento entre seus “diferentes mundos”; fatores que resultam nos estranhamentos e nos diversos conflitos que muitos desses sujeitos sociais vivenciam diariamente em seus contextos educativos escolares.

Esse “distanciamento entre os mundos” se é aproximado fisicamente pelo deslocamento diário desses jovens da colônia-escola-colônia, em termos sociocultural se materializa, por exemplo, no “mundo do espaço escolar”, onde a estruturação dos currículos, as práticas didático-pedagógicas são descontextualizadas das realidades locais. Essa contradição sociocultural configurada nos “desencontros” entre saberes e modos de vida rurais, quase sempre ignorados nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares pensados “pelo” e “para” o urbano, e os saberes escolares. O mundo da vida que dinamiza o “mundo do espaço extra-escolar”; diariamente experimentado pelos jovens das colônias tem sido silenciado pelo mundo escolar.

A respeito desses “mundos distintos” vivenciados pelos jovens da colônia, que envolve desde a necessidade de utilização diária de transporte escolar, a exemplo dos diversos pontos de ônibus existentes nas estradas que interligam esses lugares ou na praça das “nações unidas” (ver figura abaixo), até a descontextualização do

ensino que tem acesso, o aluno E.R, de 21 anos, morador da Vila União revela que “as vezes, a gente estuda tanto algumas coisas que nem passam na nossa vida”.



Figura 14 - “De volta para casa”.

Ônibus escolares enfileirados na praça das nações unida. Local de saída dos ônibus em direção às colônias.

A esse respeito, a pesquisa revelou que o deslocamento colônia-escola-colônia é muito mais do que um simples trajeto percorrido diariamente por dezenas de estudantes do meio rural em direção às escolas do meio urbano, porque esse movimento diário materializa os sonhos desses jovens e crianças que moram na colônia, de que por meio do acesso à escola, ele/as possam construir a oportunidade realizarem seus projetos de vida.

Talvez ainda por isso, se explique o fato de que nas falas dos entrevistados, o transporte escolar, não represente um grande obstáculo para o processo de escolarização, ao contrário, acaba sendo um aliado que possibilita o acesso à escola, ainda que em virtude dos horários dos ônibus, muitos alunos (as) revelaram que mal tem tempo de almoçarem antes de irem para a escola, ou tem que ficar horas nas paradas dos ônibus ou na Praça das Nações Unidas em virtude do medo que alimentam de perderem o transporte que os levam de volta para suas comunidades.



Figura 15 - “O tempo da espera na praça”.

Imagem que representa a concentração dos alunos (as) à espera do horário de saída dos ônibus na praça das nações unidas.

São às vezes longos tempos de espera nas paradas (ver foto a seguir) ou na praça, porém, esse tempo não se traduz em grandes reclamações por parte da maioria dos alunos (as) participantes da pesquisa. Para eles essa espera é justificável pelo grande número de estudantes e comunidades que diariamente fazem o trajeto



Figura 16 - “O tempo da espera na estrada”.

A imagem ilustra os alunos (as) esperando o transporte escolar em espaços localizados às margens das estradas que interligam as colônias à sede municipal. Na imagem podemos observar ainda alguns sentados em um tronco de baixo da árvore para se protegerem do sol.

Por meio dos trajetos e dos períodos de espera, os alunos constroem relações de amizade, muitas delas marcadas por questões éticas de solidariedade e de companheirismo entre eles, conforme pode ser percebido na fala da estudante A.P, ao lembrar uma situação que experimentou:

Teve uma vez que eu tava fazendo prova e ai, eu não me atentei com o horário do ônibus, simplesmente “fugiu da minha cabeça”, ai eu me desesperei, sai correndo e quando cheguei na praça o ônibus já tinha ido, fiquei com medo porque já tava ficando noite [...] foi um desespero, mas passou uns 5 minutos e o ônibus veio, uns aluno que era da minha comunidade avisou o motorista e ele voltou pra me apanhar (A. P, entrevista concedida em 21/06/2011).

Mas as manifestações de solidariedade cotidianas não são suficientes para que os jovens alunos (as) deixem de reconhecer que enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte escolar. E que essas dificuldades se acentuam ainda mais quando falta o transporte, ou seja, quando ocorre algum tipo de problema de ordem mecânica nos ônibus escolares ou quando os seus motoristas entram em greve por falta de pagamento por parte da prefeitura, entidade responsável em repassar a verba do convênio estabelecido com o poder público estadual, que garante o transporte escolar para os estudantes do meio rural do município.

A respeito dos períodos de greve do transporte escolar, o aluno M. B relatou que:

O ano passado quase que tive que abandonar os estudos por que os ônibus entraram mais de um mês de greve. Eu agradeço muito minha mãe nesse tempo porque se não fosse por ela eu tinha que largar meus estudos, todos os dias ela pagava duas passagem pra eu ir e vim da escola, já pensou o que é isso? As vezes, quando ela não tinha dinheiro, ela dizia pro motorista do ônibus que faz viagem da comunidade (Porto Seguro) pra Igarapé Açú, que ia pagar no final do mês minha passagem, como ele conhecia ela, ele deixava eu vim estudar e depois ela pagava minha passagem no fim do mês. Foi um “sacrifício da gota”, mas eu consegui passar de ano (M. B, entrevista concedida em 16/08/2011).

Em outro depoimento a estudante A. L, lembrou dos difíceis tempos do transporte escolar revela que:

Hoje, tá muito melhor do que era antes, os ônibus agora passam bem na beira da estrada, época ruim era quando agente tinha que andar 5 km todo dia pra apanhar o ônibus, isso sim é que era ruim. E quando o ônibus não passava que a gente tinha que “voltar de pés” pra casa, isso ainda sem dinheiro pra comprar um chope na viagem, agora tá bom demais, os ônibus pegam a gente, bem dizer na porta da casa da gente (A. L., entrevista concedida em 23/06/2011).

Esses depoimentos mostram a interferência que a necessidade de transporte ocasiona no acesso e dinâmica escolar dos jovens estudantes que moram nas colônias. Ainda que os relatos mostrem também o reconhecimento de alguns alunos (as) com relação a melhoria que o transporte escolar tem proporcionado nos seus deslocamentos. Porém, esta situação não se apresenta de maneira uniforme.

A respeito dessa divergência de opiniões, tivemos a oportunidade de ouvir alguns relatos que atribuíram ao transporte escolar uma das grandes causas pelo mau rendimento na escola, o que se evidenciou especialmente naquelas localidades mais distantes em relação à sede, como é o caso da colônia de Porto Seguro, conforme indica o depoimento de um dos alunos entrevistados:

Eu vejo uma grande diferença dos aluno do campo pros aluno que estuda aqui na cidade. O aluno que estuda aqui na cidade, tem mais facilidade em estudar do que o aluno do interior, pelo fato deles não ter um dia cansativo para chegar do trabalho, pega um ônibus, estudar e depois pegar um ônibus de novo (M. B., entrevista concedida em 16/08/2011).

Neste mesmo sentido, o aluno E. R. avaliou que “as condição do ônibus é ruim, a gente vem todo apertado, tem dia que não tem nem cadeira pra gente sentar, que ver no inicio do ano então, ai é que o ‘bicho’ vem lotado mesmo”.

Essa fala revela a percepção de um dos alunos sobre as duras condições das quais várias crianças e jovens são obrigadas a passarem diariamente em suas dinâmicas escolares, isso porque, conforme constatado pela pesquisa, na maioria das vezes, o transporte escolar fornecido pelo poder público local de maneira gratuita, é a única forma que os alunos (as) das colônias dispõem para chegarem até suas escolas.

3.3 O DESAFIO EM CONCILIAR AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO TRABALHO E NA ESCOLA.



Figura 17- “O lugar do trabalho”.

A imagem ilustra um exemplo de roça de uma pequena propriedade da Vila União. A roça constitui-se em espaço típico de trabalho dos alunos (as) nas colônias, na paisagem percebe-se também, as técnicas de plantio e de irrigação utilizadas pelos trabalhadores (as) nesse espaço.

Identificamos como um dos resultados mais expressivos nesta pesquisa, o fato de que nas duas colônias investigadas, Porto Seguro e Vila União, os elementos da vida social como o trabalho, a escola e a educação configuram como indissociáveis no cotidiano dos/as alunos/as residentes nas colônias rurais estudadas.

Ainda assim, alguns relatos apontaram que apesar dessa indissociabilidade do trabalho, escola e educação no mundo da vida sócio-cultural dos jovens das colônias, sua conciliação, se torna em muitos casos incompatíveis quando se considera os projetos de vida desses sujeitos, em decorrência principalmente, das condições materiais de reprodução social em que vivem as famílias dos jovens no espaço das colônias.

Como já dissemos anteriormente essas condições de sobrevivência nas colônias perpassam pela necessidade material, pela responsabilidade que desde muito cedo, as crianças e os jovens assumem ao longo de suas vidas e que estão condicionadas a fatores que às vezes extrapolam qualquer tipo de planejamento, ou

quaisquer outros projetos previamente estabelecidos pelos sujeitos que vivem nessas localidades.



Figura 18 - “A produção de subsistência”.

A imagem ilustra a prática da colheita de subsistência, em uma bacia visualizamos o denominado “feijão da colônia”, produto cultivado e armazenado para ser consumido diariamente pelas famílias dos agricultores, sendo que dependendo da colheita, uma parte poderá ser comercializada no comércio local.

Nas colônias os recursos diários destinados à sobrevivência das famílias não são normalmente abundantes e suas dinâmicas encontram-se condicionadas aos ciclos produtivos de curta ou de longa duração, ao valor adquirido pelos produtos no comércio local ou regional e até mesmo, condicionado sazonalmente aos ciclos da natureza, em que se alternam períodos de prosperidade nas colheitas e outros de escassez, configurados nas entressafras agrícolas.

O estabelecimento dessa dinâmica a partir das relações e ciclos do trabalho agroextrativista se estende a outros espaços e se incorpora a outros processos como à escola e à educação, conforme se percebe no depoimento do aluno E. R, morador da Vila União, ao lembrar que:

este ano eu ia tentar o vestibular mas ai eu conversei com minha mãe e ela falou que tava difícil de arrumar o dinheiro da taxa que tinha que pagar pra fazer a prova. Eu vi o esforço dela, ela até tentou vende uns coco que tinha

lá no quintal, mas os homens do caminhão pagaram pouco ai ficou difícil dela arrumar os R\$ 60,00 da taxa, mas ta bom o ano que vem eu tento (E. S, entrevista concedida em 22/08/2011).

Outra dificuldade que chamou atenção durante o trabalho de campo diz respeito à situação de duas alunas, uma residente da Vila União e outra residente da colônia de Porto Seguro, que relataram possuírem filhos para criar.

Nesses dois casos a conciliação da gravidez com as atividades escolares tornou-se inviável e seus estudos tiveram que ser interrompidos durante algum tempo, como nos mostra o relato da aluna A. P, de Porto Seguro:

Já tive sim que parar com os estudos porque como 17 anos engravidei. Eu ajudava minha mãe em casa e no período da colheita ajudava meu padrasto na roça e ainda estudava, eu tava no 1º ano, mas eu parei com os estudo porque minha filha nasceu em agosto e não tinha ninguém pra ficar com ela, ela era muito pequenininha, mamava e não tinha como continuar, só depois que arrumei um trabalho de tecer uns fio pra fazer tapete na comunidade que eu pude volta a estuda, porque pude dá um dinheiro pra caçula ficar com ela enquanto estudava (A. P, entrevista concedida em 21/06/2011).

Como essa pesquisa tem uma perspectiva qualitativa e dialética de investigação da realidade social de espaços rurais que foram recortados, notadamente demarcados pelas relações de trabalho, não poderíamos encontrar um melhor momento para descrevermos a fala que para nós melhor traduziu essa perspectiva. Ela se refere ao relato sobre o trabalho na roça, feito pelo aluno E. R, ao considerar que “pra mim trabalhar na roça é mais que uma forma de sustento. É quase como se fosse uma obrigação sem ninguém me obrigar a fazer”.

Assim, como vimos sucintamente, tanto às observações em campo, quanto os depoimentos dos sujeitos entrevistados, revelaram que os elementos: trabalho, escola e educação, dialeticamente convivem e constantemente atravessam o tênue limiar existente entre a conformidade e o conflito, o prazer e o cansaço, o aprisionamento e a fuga, o companheirismo e a solidão, as esperanças e as desilusões de sonhos e projetos de vida que às vezes são obrigados a serem interrompidos pela condição material de existência dos sujeitos de uma sociedade contraditoriamente desigual e humana.

3.4 AS FALTAS DOS PROFESSORES(AS) NAS AULAS.

Tema polêmico, porém abordado pela grande maioria dos alunos (as) entrevistados, a falta de professores transforma-se em um ponto delicado na dinâmica cotidiana escolar dos estudantes residentes das colônias.

Figuras às vezes “endeusadas” pelos alunos (as) das colônias, os professores (as) das escolas da cidade ou das escolas do campo representam para muitos desses jovens, verdadeiros exemplos a serem seguidos em direção da busca de melhores condições de vida, situação que influencia inclusive de maneira bastante significativa os desejos, os sonhos, as vontades profissionais que para muitos se transformam em almeçados projetos de vida.

Essa constatação pôde ser evidenciada facilmente nas entrevistas realizadas junto aos alunos (as), já que percebemos que pelo menos entre a nova geração de sujeitos das colônias, ficou difícil de encontrar algum que não tenha sonhado um dia em ser professor (a).

Neste sentido, percebemos nas falas dos jovens a evidência marcante de um profundo respeito e obediência pela figura do professor (a), inclusive estes valores sendo desde bem cedo estimulados no âmbito da educação familiar, pelos pais, avós e outros membros da família de trabalhadores das colônias, mas ao mesmo tempo, percebemos também na pesquisa um descontentamento com algumas atitudes tomadas por alguns professores (as), geralmente relacionadas às faltas e ausências de comprometimento nas aulas, reclamações que, porém, sempre foram cuidadosamente enfatizadas pelos sujeitos narradores enquanto casos isolados, sem se apresentarem, portanto, como generalizações em suas falas.

Um exemplo do descontentamento em relação as faltas dos professores nas aulas pode ser percebido na fala da aluna M. V, de 25 anos, moradora de Porto Seguro:

É difícil quando não tem aula na escola, os professores falta e agente fica aqui “abestalhando” sem ter nada pra fazer, poxa se pelo menos tivesse um reforço nas aula, porque a gente as vezes da um duro danado pra vim pra escola e não tem aula e isso desmotiva a gente. Se tivesse pelo menos dentro da escola outras atividade que a gente pudesse fazer quando não tivesse aula, isso seria bom (M. V, entrevista concedida em 26/06/2011).

O relato da aluna nos apresenta importantes instrumentos para desenvolvermos nossas análises sobre essa situação, pois ao mesmo tempo, que reconhece a ausência dos professores (as) nas aulas, responsabiliza a solução deste problema à escola e não os professores (a).

Em outro relato bastante incisivo acerca da falta de comprometimento dos professores (as), o estudante B. P, também de 25 anos, morador de Porto Seguro, diz que se pudesse mudar algo na escola gostaria de ter:

Uma educação assim, mais avançada, porque tem muitos professores que não se interessa em nos ensinar, já teve caso de professor que disse lá na sala que ele veio pra repassar a aula e quem aprendeu, aprendeu, porque ele já tinha se formado e o resto que se virasse “nos trinta” (B. P, entrevista concedida em 19/08/2011).

O relato desenvolvido acima se torna mais um exemplo das inusitadas situações que são vivenciadas no contexto escolar dos alunos (as) das colônias. Nesse último caso, ficamos com a nítida impressão da presença de práticas didático-pedagógicas tradicionais desenvolvidas nas aulas, em que um professor (a) supostamente possuidor do “conhecimento” é responsável em “repassar” para os alunos (as) “o seu saber”, visto como um saber hierárquico e superior em decorrência de sua formação profissional.

Ampliando o horizonte desse debate relacionado às dinâmicas e as posturas dos professores (as) de escolas localizadas na sede municipal e relacionando esse ensejo ao papel da família e da própria escola, o aluno E. S destaca que:

pra mim a educação é obrigação vim da família e da escola, é o direito de vim dos dois, mas principalmente, o direito da gente se interessar por ela. Por isso, na minha opinião o que me ajuda mais é a educação da minha família, mas só que deveria vir escola, mas não vem (E. S, entrevista concedida em 22/08/2011).

E explica seu argumento dizendo que “a família no conviver com a gente vive, se interessa com nossa vida, diferente da escola que estão lá professores só querendo o dinheiro deles e não se importam como a gente vive”.

A idéia utilizada na narrativa apontada pelo jovem aluno morador da Vila União, de que a escola localizada na sede municipal não é capaz de reconhecer e levar em consideração os modos de vida dos sujeitos das colônias, não só consubstancia, mas, sintetiza bem as inquietações que nos levaram a buscar investigar essa realidade, pois, nos revela que o modelo de educação e conseqüentemente de escola não pode jamais estar como nos apresenta supostamente o aluno, descontextualizado da realidade dos sujeitos que a vivenciam cotidianamente, sejam esses pertencentes aos espaços do campo ou da própria cidade.

3.5 O TURNO UTILIZADO PELOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES ESCOLARES.



Figura 19 - “O horário da condução”.

A imagem ilustra o momento de espera do transporte escolar que conduz os jovens estudantes da Vila União até as escolas localizadas na sede municipal de Igarapé-Açu. Na foto, percebemos os jovens se protegendo, em um imóvel abandonado, do sol escaldante do meio dia, horário que quase sempre passa o ônibus escolar na localidade.

Seja por questões referentes às práticas diárias do trabalho na roça ou em espaços de extrativismo do açaí ou por outras responsabilidades diárias que os jovens possuem na família, como a realização das tarefas domésticas, o cuidado com os filhos e/ou idosos, ou até mesmo por questões relacionadas ao próprio rendimento escolar dos estudantes, a questão da “obrigatoriedade” do estudo no ensino médio no turno da tarde, também se revela na pesquisa como mais uma contradição sociocultural campo-cidade presente nas dinâmicas cotidianas dos jovens das colônias.

Questão que se apresenta como unânime entre os 08 sujeitos entrevistados, a realização das atividades educacionais escolares no ensino médio no turno da tarde constitui-se como um dos grandes entraves, tanto para a realização das práticas diárias do trabalho, quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos jovens estudantes residentes nas colônias que diferentemente dos estudantes residentes na cidade, não possuem o direito de estudarem em outro turno devido às grandes dificuldades do transporte público existente no município.

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

O que percebemos, durante a realização da pesquisa foi que esses argumentos acabam ferindo arbitrariamente um direito, primeiro que é constitucional e que se traduz como um papel, um dever a ser cumprido pelo Estado, como nos esclarece Hage (2010), quando argumenta que:

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

escolas nas pequenas comunidades rurais e o transporte para os centros urbanos, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente da sala de aula.

E segundo que, considerando a fala dos próprios alunos (as), esse único horário destinado à realização de suas atividades escolares, não é capaz nem de contemplar seus anseios e aspirações educacionais no contexto da escola e muito menos suas necessidades em relação às dinâmicas desenvolvidas fora dela.

A partir desta constatação e considerando o fato de que apresentamos como objetivo neste capítulo, a identificação de possíveis contradições socioculturais evidenciadas no contexto escolar dos alunos (as) das colônias, buscamos direcionar nossas análises para os relatos daqueles sujeitos que de alguma forma pudessem contribuir com o objetivo mencionado.

Neste caso, foi o que ocorreu com na fala do aluno B.P, 25 anos morador de Porto Seguro, quando nos diz que:

Por minha preferência eu não estudava a tarde não, estudo porque só tem ônibus nesse horário e por causa do meu trabalho lá do roçado, mas se fosse por mim eu estudava a noite, é muito melhor não me atrapalha em nada, só que é muito longe a comunidade daqui, mas mesmo assim, eu preferia. Uma dificuldade que eu vejo é assim, quando os professores passa um trabalho pra gente pesquisa fica muito ruim, porque a gente não tem como larga nosso trabalho pra vim pra cidade pra pesquisa aqui na biblioteca municipal, ai agente se sente prejudicado com isso (B. P, entrevista concedida em 19/08/2011).

Em relato bem semelhante o aluno E. S, da colônia Vila União, anseia que “se tivesse que mudar alguma coisa, seria adequar as atividades feitas na escola com a realidade lá da União, tipo os trabalho que os professores passa, acharia que fosse bom se a escola fornecesse material pra gente pesquisa”.

Percebemos que os dois últimos relatos dos estudantes do meio rural identificam a mesma problemática: as dificuldades no acesso à informação que possuem os alunos (as) de espaços mais distantes em relação à sede municipal. Em ambos à necessidade do deslocamento por parte dos estudantes de suas localidades até a sede município, local onde se concentram, por exemplo, as bibliotecas, ou o “Cyber Café”, transforma-se em um grande problema, sobretudo,

pela falta de tempo ocasionada pela ocupação intensiva com as atividades diárias de trabalho ou de outros afazeres realizados nas colônias, do custo com o transporte, entre outros fatores que demandam por parte da escola, dos professores, do corpo técnico, determinados cuidados com esse tipo de situação.

Considerando nesse ensejo, o fato da pesquisa ter evidenciado que as turmas são formadas, tanto por estudantes residentes na cidade como por estudantes residentes nas colônias, supõe-se, a partir dos relatos dos sujeitos, que pelos menos em tese, não existiria nenhum tipo de diferenciação das atividades pedagógicas destinadas aos estudantes das colônias.

No entanto, pelo menos em parte essa tese é desconstruída pelo relato do aluno M. B. segundo ele:

Não, não existe diferença das aulas, nem dos trabalhos passados na sala, os mesmos trabalho que os professores passam pros aluno que mora na cidade é o mesmo pros aluno que mora no campo, só tem uma diferença, nas aula de educação física, pros aluno da cidade ela é de manha lá na quadra, mas pra gente que mora no campo é feita a tarde mesmo quando a gente chega, mas é feita lá na sala mesmo. Isso eu acho ruim, porque a professora só fica escrevendo, escrevendo, é aula teórica e a galera não gosta, ela fica passando assunto pra gente e as prova e igual as outra matéria, pra gente responder. O que eu queria mesmo é ficar jogando bola lá na quadra (M. B, entrevista concedida em 16/08/2011).

A diferença na dinâmica das atividades didático-pedagógicas da disciplina de educação física apontada pelo aluno supracitado foi identificada concretamente pelas observações desta pesquisa na escola, porém, supomos na fala deste estudante, que a dinâmica diferenciada nas aulas da disciplina de educação física, não é concebida por este enquanto diferença e sim como mais uma das desigualdades e das faltas de oportunidade que se manifestam nas contradições socioculturais enfrentadas cotidianamente no contexto escolar pelos alunos (as) das colônias.

3.6 O HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO EM CLASSES MUITISSERIADAS.



Figura 20 – “As séries iniciais”.

Escola municipal de ensino fundamental localizada na colônia da Vila União, município de Maracaná.

Outro importante resultado revelado pela pesquisa consistiu na evidência de que processos de exclusão, negação ou a falta de continuidade nos estudos por parte dos alunos (as) das colônias, não são processos consolidados pelo ensino médio, muito pelo contrário, esses processos são resultados históricos das dinâmicas escolares desenvolvidas ao longo das trajetórias de vida desses estudantes e que culminam na falta de um embasamento que os possibilitem lidarem tanto com as estruturas curriculares concernentes ao nível de ensino médio, quanto pelas exigências das provas dos processos seletivos de universidades públicas, somente para ilustrar um exemplo.

Esses fatores agregados à dificuldades econômicas, de locomoção e outras mais que acompanham a trajetória de vida dos estudantes, inevitavelmente afastam as possibilidades desses sujeitos ingressarem no nível de ensino superior, como ocorre com muito mais frequência com os estudantes residentes na sede municipal.

Contradição de um direito que não se cumpre para os estudantes das colônias e que está diretamente relacionada a contradições muito mais abrangentes, inseridas em uma escala macro e que envolvem especialmente o debate ou (a falta dele), relacionado às políticas públicas: saúde, educação, geração de emprego e renda, dentre outras voltadas para os povos do campo.

Com relação à dimensão educacional escolar, Hage e Almeida (2006) apontam algumas dessas contradições e desigualdades, tais como: ausência de investimentos e políticas públicas direcionadas a melhorias em infraestrutura, adequação do espaço físico das escolas, aquisição de novos equipamentos, melhorias no transporte e na merenda escolar, dentre tantas outras reivindicações almejadas pelos movimentos sociais dos povos do campo.

Os autores supracitados identificam que diferentemente de outras regiões do país, como o centro-oeste, o sudeste e o sul, a região norte apresenta em termos numéricos uma maior concentração de escolas localizadas nas áreas rurais, porém, essa quantidade não se reflete em qualidade, sendo grande parte dessas escolas possuidoras apenas de classes multisseriadas. Assim:

a multissérie constitui uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas existe um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro à professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país. (HAGE ;ALMEIDA, 2006, p. 14, grifos dos autores).

Hage e Almeida (2006, p. 03) evidenciam que no campo, há uma relação inversamente proporcional, demonstrando que na medida em que se aumenta a demanda e o nível de ensino, diminui o número de escolas, identificando que “quase o total das escolas do campo oferecem apenas o primeiro segmento do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, não oportunizando aos jovens a continuidade de seus estudos”.

Outro ponto ressaltado por Hage e Almeida (2006) se refere às distâncias de algumas localidades em relação às escolas que ofertam outros níveis de ensino, como o ensino médio, por exemplo, sendo este o caso de comunidades localizadas em espaços rurais distantes dos centros urbanos, ou aquelas que vivem em ilhas da região, como nas comunidades ribeirinhas, restringindo o acesso dessas comunidades apenas ao nível de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Concluindo logo que:

situações como estas são as principais responsáveis pelo baixo nível de escolaridade dos sujeitos do campo, somada a uma histórica negação de outros direitos como moradia, saúde, trabalho, lazer, entre outros. A população do campo apresenta uma inserção na escola assustadoramente inferior em relação à população da cidade, diretamente proporcional ao número abreviado de escolas. Está claro que há uma diferenciação de oportunidades e condições entre os sujeitos. A população do campo encontra-se praticamente excluída da escola. (ibidem, p. 03-04).

Em nossa pesquisa percebemos que o processo de diferenciação, a falta de oportunidades e a exclusão evidenciada pelos autores supracitados ocasionam vários problemas ao longo da trajetória educacional escolar dos jovens estudantes das colônias, problemas que perpassam desde as dificuldades na relação ensino-aprendizagem até a culminância da realização da festa “de formatura” que simboliza a conclusão do ensino médio, o “limite da educação formal” na vida dos estudantes pelo menos para aqueles estudantes “sobreviventes” que chegaram ao ponto de concluírem esse nível de ensino.

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

3.7 A EXCLUSÃO DE SABERES E MODOS DE VIDA DAS NAS ESCOLAS.



Figura 21 - “Os saberes do cultivo”.

As inquietações que estiveram na base da construção da idéia de investigar o processo de escolarização dos estudantes do meio rural, estavam pautadas numa problemática percebida nas observações preliminares, de que muito pouco se conhecia sobre as particularidades e singularidades desses sujeitos sociais, no que dizem respeito a seus saberes, a seus modos de vida, em suma as suas identidades no âmbito do contexto escolar.

A partir dessa constatação, buscamos orientar nossas análises para a identificação de elementos que pudessem conectar e nos auxiliar nas explicações da realidade educacional que envolve a escola onde estudam esses sujeitos.

A questão emblemática que se apresenta nesse entendimento dá conta de que as relações sociais históricas que se estabeleceram e que ainda se estabelecem nesses espaços, foram marcadas por intensos processos de dominação, imposição e submissão em relação aos povos excluídos ou marginalizados socioculturalmente, refletindo sumariamente na dinâmica de reprodução de determinadas sociedades, como aquelas que vivem no campo.



Figura 22 – “Os saberes da extração”.

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

Esses processos resultaram na supervalorização dos saberes científicos sistematizados nas escolas, em detrimento de outros saberes tão importantes à lógica de reprodução desses importantes grupos humanos, fator que resultou na fragmentação dos conteúdos e na institucionalização de paradigmas educacionais “urbanocêntricos¹⁵” que culminaram na desconexão da realidade escolar em relação à realidade vivida pelos sujeitos que trabalham e vivem no campo.

Na contramão desses paradigmas, concordamos com a afirmação de Fonseca (2007, p. 01), quando ressalta que “o processo educativo para se constituir em instrumento de conscientização e de reflexão crítica, precisa estar consubstanciado na situação existencial presente e concreta dos sujeitos envolvidos neste processo”.

Neste sentido, Silva (2008, p. 75), em “revisitar os clássicos”, estabelece que para fazer uma crítica aos modelos positivistas de interpretação dos processos

¹⁵ O termo faz referência a um modelo de educação escolar pensado a partir da realidade sócio-cultural urbana, porém, comumente utilizado de maneira arbitrária na maioria das escolas do campo.

educativos que historicamente excluíram e negaram as identidades, as diferenças e as formas de se viver no campo, e:

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

Nesta possibilidade, diferente da realidade pesquisada a educação escolar do campo precisa assegurar não apenas como a conquista de melhorias em infraestrutura, melhores salários dos professores, mudanças no currículo escolar ou de outras reivindicações tão questionadas pelos movimentos sociais do campo, mas, sobretudo, pela possibilidade de se ver nesse processo, como apontam Fernandes (2008) e Caldart (1999), “um projeto societário para o campo”, ou seja, um projeto pautado na perspectiva de transformação social e de emancipação humana, que se materializa nos processos de formação dos sujeitos coletivos e na produção das manifestações socioculturais inerentes aos modos de vida no campo.

Um projeto em constante construção e movimento, que é balizado nas necessidades concretas dos sujeitos que trabalham e vivem no campo, a partir de seus saberes, diferenças, desejos, histórias de vida, e demais singularidades que os identificam enquanto sujeitos.

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

Neste processo, a educação pode ser compreendida enquanto:

um processo baseado em modos de vida, idéias, formas de saber e de pensar, não refletidas apenas em oposições e relações de classes, mas

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

Na perspectiva apresentada pelo autor, a educação escolar no município de Igarapé-Açu para que apresente como finalidade a representatividade, a significação e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos nas relações entre si e com os outros, precisa estar em constante movimento e interação com vida, com a cultura e a história local.

3.8 A (DES)CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE À REALIDADE DOS ALUNO (AS) DA COLÔNIA



Figura 23 – “Cultivando as sementes”

Ao evidenciarmos, a partir das observações e das falas dos sujeitos, a ocorrência das contradições socioculturais existentes na escola escolhida para a realização desta pesquisa nos deparamos com várias situações das quais inevitavelmente nos levaram a questionar sobre que elemento ou elementos poderiam explicar as possíveis causas do “distanciamento”, que não é somente

físico, existente entre a escola localizada na sede municipal e a realidade sociocultural vivenciada pelos estudantes no espaço das colônias.

Com nas constatações o não visualizamos outra opção que não fosse a de se tentar desvendar os rumos, os trajetos, os caminhos que demarcavam essa “distância” existente entre o “mundo” da educação escolar e o “mundo” da cultura, dos saberes e dos modos de vida dos estudantes residentes nas colônias, sendo que esses rumos e trajetos nos levaram necessariamente ao encontro dos debates que envolvem o currículo nas práticas educativas escolares.

Brito (2006, p. 56) destaca a importância da discussão do currículo para a compreensão dos saberes, da cultura, do trabalho e dos processos educativos escolares, para além de suas relações entre conhecimento e a prática social dos sujeitos que vivem no campo, apontando assim, “o currículo como lugar de cultura”.

Nessa apreensão, o currículo se insere nas práticas educativas como um processo dinâmico e uma construção histórica, não de maneira lógica e sim como um processo social, concebido conforme a aceção de Albuquerque (2002), “como um artefato eminentemente político e cultural, contribuindo para a superação de uma visão naturalista do mesmo que o considera como um dado de realidade”.

Essa compreensão pode representar um processo de contextualização do currículo, perpassando pelas diversas relações que norteiam sua construção como as relações de poder e de cultura, intrínsecas em todo processo de construção social. Desse modo:

O currículo é também entendido como resultado de uma seleção cultural, feita ao longo do tempo, em que determinados saberes são selecionados como dignos de serem ensinados, ao mesmo tempo que outros são silenciados, não sendo esse processo de seleção e organização visto como um inocente processo epistemológico. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 19).

A partir deste entendimento evidenciamos no decorrer da investigação que o grande desafio neste percurso é combatermos esses “campos de silêncio” (ALBUQUERQUE, 2002), dos saberes rejeitados pelos modelos de currículos técnicos à construção de um novo modelo baseado na relação entre saber, poder e identidade (SILVA, 1999).

Dessa forma, Santos e Almeida (2007, p.142), atentam que o currículo escolar:

pode estar atrelado a um discurso ou uma intencionalidade política que nem sempre está clara e evidente para os estudantes, para a comunidade e até mesmo para os professores que sem dúvida participam da construção e prática do currículo.

Corroborando com o raciocínio supracitado, referente à falta de evidência e clareza por parte dos sujeitos em relação às intencionalidades e os discursos que permeiam as construções e as práticas do currículo escolar, Schafranski (2005, p. 105) atribui como um dos fatores explicativos deste processo, o fato do fenômeno da educação se encontrar enraizado ainda hoje em concepções fortemente positivistas de interpretação da realidade social, o que para a autora “pode ser claramente observado na lógica de organização, vigente nos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula”.

E complementa que nesse tipo de educação e currículo:

os estudantes vêm negadas suas possibilidades de poderem intervir nos processos produtivos e educacionais de que participam, sendo também, os professores e os alunos impedidos de participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade (ibdem).

A questão central que se apresenta sobre a discussão da educação e do currículo, deve perpassar, portanto, pela esfera da ruptura e da liberdade devendo para isso necessariamente passar pelo viés político da educação. Porém aí se impõe uma importante questão: a quem interessa uma escola libertadora? O trabalho de Paulo Freire, sobretudo *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* conduzem à constatação de que a democratização da escola ou da ausência dela repousa nas estruturas de poder. É preciso, portanto, entendermos como as forças estruturantes da realidade histórica conduzem à humanização ou à desumanização do próprio homem (Freire, 1983, p. 30), questionamento que se apresenta bastante caro ao movimento da educação do campo proposto por essa pesquisa desenvolvida no município de Igarapé-Açu.

3.9 AS INTERFERÊNCIAS OU NÃO INTERFERÊNCIAS DAS CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO CIDADE NOS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS.

Nesta parte final do último capítulo, objetivamos analisar, a partir das observações e dos relatos extraídos das entrevistas realizadas junto aos jovens alunos (as) participantes da pesquisa, se as contradições socioculturais campo cidade vivenciadas por esses sujeitos sociais em seus contextos educativos escolares interferem ou não em seus projetos de vida.

Mediados por esse objetivo buscou-se adotar ao longo do texto a perspectiva de compreensão da juventude enquanto uma categoria socialmente construída que ganha contornos próprios em decorrência da diversidade dos contextos em que esta se insere: condições sociais, culturais, de gênero, dentre tantos outros aspectos que demarcam esse importante momento da vida dos indivíduos em sociedade.

A adoção dessa perspectiva, que foi se solidificando no decorrer da pesquisa ocorreu pela percepção em seu *lôcus* de investigação da “diversidade na unidade” que essa categoria social carrega consigo quando nos referimos à condição de “Ser” jovem no campo. Além dessa *percepção in loco*, a perspectiva de analisar a categoria social juventude à luz da diversidade ancorou-se nos estudos do relatório de pesquisa intitulado “*Diálogos com o Ensino Médio*”¹⁶, realizado no estado do Pará no ano de 2009 pela cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Um dos objetivos desse relatório foi o de analisar a situação do ensino médio no Pará a partir da ótica da juventude, buscando identificar os sentidos atribuídos a esta modalidade e as expectativas dos jovens em relação a este nível de ensino, interesse este, que se aproximou significativamente dos objetivos também formulados no âmbito dessa pesquisa.

¹⁶ Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011) o projeto “Diálogos com o Ensino Médio” foi desenvolvido em 2009, no âmbito de uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais. A proposta desenvolveu uma série de ações que buscaram contribuir para favorecer a troca de informações entre os atores envolvidos com o ensino médio brasileiro (estudantes, profissionais da escola, pesquisadores e gestores), ampliando o conhecimento sobre os jovens alunos desse nível de ensino. Para maiores detalhes, ver o relatório final nos *sítes* <www.emdialogo.uff.br> e <www.fae.ufmg.br/objuventude>.

O referido relatório apontou segundo os dados do IBGE (2007) que no estado do Pará o universo de jovens de 15 a 29 anos é de 2.148.682, correspondendo a 29,5% da população. Desse total, 499.687 estão no meio rural, equivalente a 23,2% do total. Destaque-se também no relatório que a Amazônia apresenta um contingente populacional predominantemente infanto-juvenil, considerando-se que 61,5% do total de sua população encontram-se situada na faixa etária de 0 a 29 anos.

Entretanto apesar de existir na Amazônia uma predominância do contingente infanto-juvenil e desse ultrapassar inclusive mais da metade de sua população absoluta, o relatório apontou que no estado do Pará, por exemplo, se consideramos alguns indicadores educacionais, a situação juvenil encontra-se ainda em níveis precários, como nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) em 2003, 2006 e 2007 por Unidade da Federação.

Posição	IDJ 2003 por UF	IDJ 2006 por UF	IDJ 2007 por UF
1º	Santa Catarina	Santa Catarina	Distrito Federal
2º	Distrito Federal	Rio Grande do Sul	Santa Catarina
3º	Rio Grande do Sul	Distrito Federal	São Paulo
4º	São Paulo	São Paulo	Rio Grande do Sul
5º	Paraná	Paraná	Minas Gerais
6º	Minas Gerais	Goiás	Paraná
7º	Goiás	Rio de Janeiro	Goiás
8º	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Rio de Janeiro
9º	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
10º	Mato Grosso	Mato Grosso	Roraima
11º	Espírito Santo	Amapá	Mato Grosso
12º	Rio Grande do Norte	Espírito Santo	Rondônia
13º	Tocantins	Roraima	Espírito Santo
14º	Amapá	Rondônia	Amapá
15º	Rondônia	Rio Grande do Norte	Tocantins
16º	Bahia	Bahia	Sergipe
17º	Maranhão	Tocantins	Amazonas
18º	Ceará	Sergipe	Bahia
19º	Pará	Paraíba	Rio Grande do Norte
20º	Amazonas	Ceará	Acre

21º	Sergipe	Maranhão	Ceará
22º	Piauí	Amazonas	Paraíba
23º	Roraima	Pará	Pará
24º	Paraíba	Acre	Piauí
25º	Acre	Piauí	Maranhão
26º	Pernambuco	Pernambuco	Pernambuco
27º	Alagoas	Alagoas	Alagoas

Fonte: IDJ das Unidades Federadas nos anos 2003, 2006 e 2007. Fonte: Wailselfisz (2004, 2006 e 2008), extraído do relatório “diálogo com o ensino médio” (2009, p. 55).

A tabela dos Índices de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) é reveladora da precária situação juvenil no Pará. Em 2003, ano de lançamento do IDJ, o estado encontrava-se na 19ª classificação. Passados três anos, o Pará teve seus indicadores agravados e passou a ocupar uma das piores colocações – a 23ª posição – e em 2007 manteve-se nessa mesma colocação ruim, o que indica, entre outros elementos, os poucos investimentos em políticas públicas direcionadas a reversão desse quadro (Dayrell, Leão e Reis. Relatório de pesquisa, 2010, p. 54-55).

Em outro importante estudo realizado recentemente pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a grave situação dos jovens é abordada como o produto das desigualdades e vulnerabilidades a qual esses sujeitos sociais encontram-se imersos no território brasileiro.

Nesse estudo que abordou especialmente a situação dos adolescentes no Brasil, foi identificado que nascer branco, negro ou indígena, viver no semiárido, na Amazônia, ou em comunidades populares de grandes centros urbanos, ser menino ou menina, ter ou não deficiência, são fatores que continuam determinando as oportunidades na vida de milhares de adolescentes nesse país.

Sobre os impactos do lugar onde se vive, o relatório apontou que:

Viver na cidade ou no campo, no Sul, Sudeste ou Nordeste do Brasil é outro fator de desigualdade que aprofunda vulnerabilidades. Os adolescentes que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos e nas regiões Norte e Nordeste, mais especificamente, no Semiárido e na Amazônia, são aqueles que têm seus direitos mais violados no dia a dia e estão mais expostos à pobreza, à violência, à gravidez na adolescência e à exploração (Brasília, DF: UNICEF, 2011, p.60).

A respeito do quadro referente à educação escolar desses jovens adolescentes no ensino médio o estudo apontou que a:

proporção de adolescentes de 15 a 17 anos que freqüentavam o ensino médio, a média nacional era de 50,9% em 2009, mas, no Norte e no Nordeste, esse número era de apenas 39%. Quando analisamos as taxas de abandono no ensino médio, observamos mais desigualdades entre as regiões. No Brasil como um todo, segundo dados do MEC, a taxa em 2009 era de 11,5%. No Norte e no Nordeste, porém, o percentual de abandono era de 16,4%, sinalizando, mais uma vez, o quanto os adolescentes que vivem nessas regiões estão mais vulneráveis à baixa escolaridade (idem, p. 61-62)

Diante desse contexto marcado por graves desigualdades e disparidades regionais, muitos são os desafios que se apresentam aos jovens diariamente em suas dinâmicas educacionais escolares, sobretudo, para aqueles que se encontram inseridos à espaços rurais marcados por profundas contradições socioculturais e intensas desigualdades econômicas, como os investigados nesse trabalho.

Quando direcionamos nosso olhar à realidade evidenciada nos espaços das colônias, percebemos claramente a emergência de um grave conflito que se instala na vida dos jovens alunos (as) dessas localidades rurais, pois como aponta o relatório (Dayrell, Leão e Reis, 2010, p. 61) ao lado de sua condição de jovens, aliam-se às condições de pobreza, uma “dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos dos projetos de vida”.

Esse mesmo estudo aponta que “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de vida”.

A garantia da própria sobrevivência na colônia advém para os jovens, das atividades realizadas em seus trabalhos e que em suma, representa não somente o sustento de suas famílias, mas, a própria garantia individual que lhes confere identidade no grupo social aos qual se encontram inseridos.

Com isso, o mundo do trabalho juvenil nos espaços rurais paraenses é apontado, portanto, pelo estudo “Diálogos com o ensino médio”, como o ponto central da dinâmica de vida dos jovens do campo, o que conseqüentemente, interfere sobremaneira em seus processos de escolarização.

Sobre os processos de escolarização dos jovens alunos (as) do campo no estado do Pará, o referido estudo constatou que essa trajetória se apresenta de forma bastante irregular e se reflete nas distorções idade/série, nos significativos percentuais de jovens que ainda não concluíram o ensino fundamental e o ensino médio e nos grandes índices de reprovação, entre outros fatores que certamente influenciam e muito no envolvimento do jovem com a própria escola (Dayrell, Leão e Reis. Relatório de pesquisa, 2010).

Essas constatações apontadas pelo relatório foram evidenciadas na prática por essa pesquisa, por exemplo, pelas observações na escola da grande quantidade de alunos (as) das colônias matriculados nas duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por meio das entrevistas realizadas junto aos 08 alunos (as) participantes. Desse quantitativo de jovens, apenas 01 aluno, relatou nunca ter sido reprovado em nenhuma das séries cursadas até então.

Diante desse contexto complexo e heterogêneo, marcado por inúmeras contradições socioculturais, por lutas pela sobrevivência a partir das práticas do trabalho, pelas desigualdades socioeconômicas, culturais, de gênero e mais tantas outras que resultam nos desafios enfrentados no cotidiano dos jovens alunos (as) das colônias, inevitavelmente se incorporam como ponto central nas discussões que envolvem a vida desses sujeitos sociais, o debate referente à sua perspectiva de futuro, desejos e projetos de vida.

Antes, porém, de buscarmos reconhecer, a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, alguns desses projetos de vida e as possíveis interferências de contradições socioculturais em suas dinâmicas, apresentamos aqui de maneira sucinta a perspectiva que utilizamos para definirmos o que entendemos enquanto um projeto de vida.

Assim como Dayrell, Leão e Reis (2010, p. 67) partimos da perspectiva de que um projeto de vida consiste em uma:

ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado ou de um processo linear, como está presente no senso comum. O projeto de vida, diferente dos projetos arquitetônicos, dos projetos

políticos, dos projetos educativos, não são escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos. Neste momento, nos interessa pontuar que a idéia de projeto de vida remete á um plano de ação que um individuo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o campo profissional, articulando estudo e o trabalho, seja para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras. Tais elaborações dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, dependem do contexto sócio- econômico- cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências.

Baseados nessa perspectiva e levando em consideração os contextos sócio-econômicos e culturais dos jovens alunos (as) das colônias, destacamos nesta parte final do texto alguns relatos significativos desenvolvidos por esses jovens objetivando identificar se as contradições socioculturais evidenciadas em seus contextos escolares interferem ou não em seus projetos de vida?

Exemplificando um desses relatos o aluno C. A, 18 anos morador da colônia de Porto Seguro evidenciou que hoje possui como maior desejo, como seu projeto de vida “ser um jogador de futebol”.

Segundo este aluno, a escola e o contexto ao qual ela se insere não representam dificuldades em sua vida; para ele as contradições vivenciadas no contexto escolar não atrapalham sua perspectiva de futuro, pelo contrário, servem como uma influência positiva, pois salienta que hoje em dia “até pra você jogar bola e pensar ser no futuro um jogador de futebol, tem que te estudo. Eles não querem mais jogador burro não”

Em outro relato a aluna A. P, 21 anos e moradora da mesma localidade diz que seu maior sonho era um dia conseguir se formar em educação física, “ser uma professora”, porém, acha que hoje esse sonho ainda está muito longe de se concretizar devido a questões que envolveram os vários problemas relacionados aos seus estudos. Para ela então, as contradições socioculturais que lhe acompanharam durante todo seu trajeto escolar influenciaram de maneira bastante negativa em seu projeto de vida. Foi o que podemos evidenciar em seu seguinte relato:

Desde pequena eu queria ser professora, eu adorava brincar de ser professora com a caçula, primeiro eu queria ser professora de português, mas eu morria de medo de falar em sala, um dia eu fui responder uma pergunta do professor e os meninos da sala começaram a “mangar de mim”, ai eu não quis mais, eu pensei em ser professora de matemática, mas

é muito difícil decorar aquelas forma, eu vi que era muito difícil e desistir, e hoje eu penso em ser professora de educação física porque não precisa mexer muito com a cabeça, não tem que fica decorando formula nem nada, mexe mais com o corpo, é isso que eu quero ser no futuro.

A aluna, porém, ressalta que as dificuldades hoje são muito maiores do que o seu sonho, e diz que não se sente preparada para tentar o vestibular quando concluir o ensino médio e que provavelmente vai ter que continuar “procurando emprego” para poder sustentar sua filha pequena.

Diferentemente se apresenta o relato da aluna J. S. de 18 anos, moradora da Vila União, para ela as dificuldades e contradições socioculturais evidenciadas no contexto escolar não interferem em seu projeto de vida, que é a de “fazer um curso para ser uma secretária e poder ir morar na cidade”, até porque segundo a aluna “seria muito difícil ter que trabalhar na cidade e morar no campo”

Os relatos até aqui, demonstraram com bastante precisão a carreira ou profissão que os jovens alunos (as) desejam seguir em suas vidas, porém, nesse ensejo, existiram também, exemplos, de depoimentos que mesmo não demonstrando claramente a profissão ou carreira a ser seguida no momento após a conclusão dos estudos no ensino médio, representaram a “força” e a “gana” de se conseguir alcançar os sonhos de um futuro melhor. Foi o que percebemos na fala da aluna A. S, de 25 anos, moradora da colônia da Vila União:

Eu ainda não sei bem o que eu quero ter como profissão, o que eu tenho certeza é que eu não quero parar de novo com meus estudos, eu já tive que parar pra ter os meus dois filhos, mas agora que voltei eu não largo os estudos mais não. Eu quero tentar fazer cursos e ingressar na universidade, tentar fazer algo que está a meu alcance, pois não adianta fazer alguma coisa pra parar no meio do caminho.

A mesma aluna quando questionada sobre as interferências ou não interferências das contradições socioculturais vivenciadas em seu contexto escolar responde que:

Sim, as dificuldades que eu vivi desde sempre na escola, de uma certa forma interfere no meu sonho de não parar com meus estudos, devido as

dificuldades que tive no interior, principalmente lá no meu ensino básico, mas isso me motivou a buscar algo melhor, porque a gente passa a dar mais valor naquilo que tem e isso passa a motivar cada vez mais nas dificuldades e aí agente passa a valorizar mais aquilo que a gente consegue, porque eu vejo assim, se a gente tem desejo de conseguir uma coisa na vida, temos mais é que correr atrás dela, porque o estudo é algo que ninguém tira da gente.

Outro relato bastante significativo neste trabalho foi desenvolvido pelo jovem aluno E. S, de 22 anos, morador da colônia da Vila União que na oportunidade da entrevista demonstrou que seu maior desejo “é ser alguém na vida e que também é o desejo de minha mãe. Por isso que ela se esforça tanto pra me ajudar nos estudos”. Nesse sentido, o jovem destaca ainda que todos os dias na igreja, “eu oro bastante pra que Deus possa me ajudar a um dia ter um bom emprego e que eu possa ajudar minha família, por que o desejo de minha mãe é que eu não passe pelas necessidade que um dia eles passaram”

E a respeito das interferências das contradições socioculturais identificadas no contexto escolar este aluno revela que “elas interferem sim, não posso negar, mas eu acho que seria muito pior se não tivesse a escola” e continua sua reflexão dizendo que:

a escola é nosso dia-a-dia, é uma coisa que agente precisa, se agente no futuro vai usar ela ou não, mas a gente precisa da escola. Eu acho assim, que a escola é assim como se fosse um remédio que agente toma pra aprender alguma coisa na vida, pra gente viver melhor. Como o remédio serve pra curar alguma coisa a escola serve para ensinar direitinho a como agente viver melhor.

A partir da fala reveladora do aluno E.S, supomos que a escola representa para os alunos (as) das colônias, muito mais do que uma instituição de ensino formal que passa em um determinado momento da vida desses sujeitos sociais, sua representação vai muito mais além do que isso, ela se manifesta como uma necessidade, como uma maneira de se viver melhor em sociedade nos espaços das colônias.

Assim, imbuídos sob a lógica do “se buscar viver melhor em sociedade no campo”, não poderíamos deixar de finalizar nossos debates acerca das interferências ou não interferências de contradições socioculturais identificadas nos

contextos escolares dos jovens alunos (as) das colônias, sem se referir, no que para nós, se constituiu ao longo desta pesquisa, como um exemplo que reflete não somente a luta e a histórica resistência dos povos do campo, mas, que representa, sobretudo, um belo exemplo que dignifica a pessoa humana.

Foi esse sentimento que evidenciamos na fala do aluno M. B, de 21 anos, morador da colônia de Porto Seguro, quando relatou que:

“Meu maior sonho é de ser professor lá da terra, eu queria ir estudar fora, mas volta e repassar para os alunos que estão lá, alguma coisa, aquilo que aprendi fora, porque lá eu tenho certeza que é um lugar bom pra viver. O que vai me obriga a sair de lá é que não tem estudo avançado. Mas um dia eu quero chegar no meu lugar e as pessoas reconhecer o esforço que eu tive, é isso que quero, ser um bom exemplo para as pessoas de lá.”

Em relação às interferências o aluno revela que “elas são mais positiva do que negativa, tipo assim, eu acho que mesmo tendo dificuldade na escola eu consigo ver mais o lado positivo dela.”

Como vimos ao longo deste capítulo final, não evidenciamos nem de perto qualquer forma de homogeneidade ou de unicidade em relação aos posicionamentos e questionamentos propostos aos jovens alunos (as) participantes da pesquisa durante a realização das entrevistas.

Isso não somente demonstra toda a diversidade que existe em relação às dinâmicas pertinentes aos processos educacionais e aos projetos de vida desses sujeitos sociais em seus espaços de escolarização, como também, representa a complexa realidade sociocultural a qual esses sujeitos se inserem cotidianamente em seus espaços de moradia e trabalho.

Nesse sentido, ousar investigar essa complexa realidade perpassa primeiramente pela necessidade de nos desprendermos dos pré-julgamentos, dos pré-conceitos e das armadilhas teórico-metodológicas que historicamente cristalizaram o conhecimento científico como o único verdadeiro e aceito pela sociedade, visando propor com isso, a tentativa de emancipação e de quebra dos paradigmas que ao longo de nossa história, insistiram em seu papel de simplificar, dicotomizar e reduzir a realidade dos povos que vivem no campo.

Na contramão desses paradigmas positivistas de interpretação da realidade no campo, este trabalho buscou traçar outros caminhos, percorridos pelas manifestações dialéticas que deflagram as relações humanas, como o trabalho e a educação em espaços rurais que revelam em sua essência, as singularidades e particularidades das culturas, das identidades e diferenças sociais, das desigualdades, das contradições, dos confrontos, das sociabilidades, das lutas e resistências, cotidianamente travadas por diferentes indivíduos e grupos, em tantos outros mais movimentos do existir humano, no fazer e no acontecer da história nesses ou em “quaisquer” outros lugares nesta Amazônia.

CONCLUSÃO



Figura 24 – “O movimento de construção de uma educação do campo na Amazônia paraense”

Espera, abandono, construção, descontinuidade, inversão, superação; penumbra, luz ou escuridão? Essas são apenas algumas das muitas metáforas que podem ser atribuídas à interpretação da imagem acima, que revela o momento em que um dos estudantes da colônia, larga o “peso” de sua mochila em um imóvel em construção para se proteger do sol escaldante do meio dia, horário em que quase sempre o ônibus escolar passa para apanhar os estudantes da pequena comunidade rural da Vila União, localizada as margens da rodovia que interliga as sedes dos municípios de Igarapé-Açu e de Maracanã.

Em sua aparência ela pode se constituir em mais um fragmento do movimento diário estudantil no campo e se apresenta como um retrato vivo de uma realidade que demarca a história de vida de milhares de sujeitos sociais em suas narrativas quase sempre descritas pelas ausências: de saúde, de educação, de renda. Ausências que se refletem e são refletidas nas contradições, nas desigualdades, na falta de oportunidades e de direitos básicos de qualquer ser humano, qualquer cidadão, seja ele um ser vivente no campo ou na cidade.

Porém, em sua essência, esta imagem pode significar muito mais do que aquilo que se vê refletido aparentemente em um momento da vida social de um jovem estudante do meio rural, ela, pode simbolizar a possibilidade do fortalecimento

de um movimento educacional que vem sendo lentamente construído, “tijolo por tijolo” e de maneira coletiva pela sociedade, numa dinâmica que visa transbordar os limites das formas para se localizar na esfera dos conteúdos sócio espaciais, um movimento que vem lentamente se solidificando e sendo solidificado nas “massas” de trabalhadores (as) de espaços quase sempre “esquecidos” e/ou “negligenciados” pelo poder público seja ele em sua esfera local, estadual ou federal no Brasil e na Amazônia.

Simbolicamente à fotografia acima representa a imagem de homens e mulheres, sejam eles (as) crianças, jovens, adultos ou idosos que diariamente se dedicam arduamente as suas atividades de trabalho, a seus estudos e lutam pelo cumprimento de seus direitos, em um movimento marcado pela resistência as pretensas hegemonias e desigualdades historicamente instituídas pelo fazer e pelo acontecer históricos. Movimento caracterizadamente contra-hegemônico de povos que almejam dias melhores para suas vidas, pelos caminhos da escola, pelos caminhos da educação.

Neste sentido, nosso trabalho procurou demonstrar em linhas gerais toda a relevância desse movimento da educação brasileira, ainda em fase de construção na Amazônia, pelo fato deste se apresentar em nossa visão, enquanto uma possibilidade concreta de transformação social de uma realidade que claramente presenciamos ser desigual e bastante contraditória.

Em relação aos debates que envolvem o movimento de uma educação do campo na Amazônia paraense, vislumbramos como um ponto de avanço, o fato de visualizarmos esse recente movimento educacional não somente no espaço do campo, não o reduzindo assim, a um fenômeno meramente pontual, a um simples fenômeno da paisagem, de abrangência apenas na esfera física do campo, mas sim, buscamos diferentemente apresentá-lo nessas linhas como um campo de possibilidades reais para as transformações das práticas educacionais desenvolvidas nas escolas, pelo fato de ousarmos analisá-lo sob a ótica espacial da totalidade de processos que envolvem diferentes dimensões do existir humano e de seus processos educativos.

Assim, buscamos traçar ao longo desse texto, outros caminhos que nos levassem a interpretação do fenômeno educativo, mais especificamente o escolar do ensino médio, a partir do estabelecimento de uma lógica relacional e dialógica, ou

seja, a partir daquela que o concebe enquanto um fenômeno abrangente, complexo, que se dissemina na rede de relações sociais e que apresenta no centro dessa rede, sujeitos históricos com seus jeitos de ser e modos de viver particulares e contextualizados assimetricamente em um tempo e um espaço social que pode tanto se manifestar no cenário do campo como no cenário de uma cidade.

Um movimento que se apresenta como um campo fértil de possibilidades que diferentes atores sociais (professores (as), alunos (as), gestores (as), corpo técnico pedagógico), que atuam diretamente no cenário educacional escolar de espaços sociais híbridos na Amazônia paraense, ou seja, de espaços sociais que se configuram constantemente no limiar das fronteiras do urbano e do rural, do campo e da cidade, possuem para rever seus horizontes teóricos, suas posturas e suas práticas.

Partindo desta interpretação buscamos ao longo deste trabalho de pesquisa incorporar em suas discussões, alguns dos elementos que envolvem hoje os processos de escolarização no ensino médio realizados na sede do município de Igarapé Açu, entre eles os elementos que envolvem a diversidade social, cultural e seu respectivo desdobramento na esfera que envolve as identidades e diferenças dos sujeitos que vivem especialmente nas colônias deste município e dos municípios vizinhos existentes em seu entorno, objetivando encontrar nesses elementos, os fatores que levaram a atual configuração de seu cenário educacional escolar e das possíveis perspectivas que o cercam.

Um dos elementos que nos possibilitaram estreitar esses caminhos correspondeu à aproximação tanto dos saberes dos sujeitos participantes da pesquisa quanto da cultura local, que para nós além de se manifestarem de maneira híbrida e heterogênea no espaço social, seja este expresso na forma de campo ou de cidade ou nos conteúdos socioculturais rurais ou urbanos, apresentou-se como uma possibilidade de significação das dinâmicas e processos que se desenvolvem nesse contexto.

Nesse sentido compreender o processo de escolarização desenvolvido no ensino médio na sede municipal de Igarapé-Açu, não se tornava uma condição primeira no desenrolar da pesquisa, mas a busca de resultados que possibilitassem a compreensão das relações que antecederiam esse movimento educativo, ou seja, a

cada entrevista, a cada observação realizada tornava-se impossível desconectar a escola da realidade sociocultural dos sujeitos que a vivenciam.

Esta “secundarização” dos objetivos previamente traçados para se “ver ao longe” o que havíamos proposto investigar anteriormente, ao invés de nos “aprisionar” e de nos jogar “em um abismo de sentidos”, nos fez enxergar com maior clareza o tamanho e a riqueza do universo sociocultural e espacial que uma pequena cidade ou comunidade rural na Amazônia poderia proporcionar para a concretização de nosso estudo.

Com isso a ampliação de nossos horizontes sobre os elementos empíricos que circundavam o objeto de nossa investigação se constituiu como um ponto fundamental, um grande e valioso aprendizado que nos deu maior segurança para nos afastar de concepções teóricas fechadas, estanques, quantitativas, que provavelmente reduziriam aquela realidade em questão, para nos aproximar daquelas concepções teóricas dialógicas e qualitativas, pelo fato de entendermos que a produção do conhecimento constitui-se em um processo permanente de transformação, sem a existência de verdades absolutas.

Assim buscamos caminhar, compreendendo que a concepção de ciência que leve em consideração os saberes, identidades e diferenças dos sujeitos sociais do campo, precisa estar pautada na postura crítica, compromissada com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos e contextualizada, de acordo com o que Santos (2009), propõe como um “paradigma emergente”, ou, em uma “contracorrente hegemônica”, conforme os preceitos defendidos por Gomes (2007).

Defendemos nesse trabalho que essas outras formas de pensar o social, e o humano em lugares da Amazônia rural paraense, possam privilegiar as abordagens e os enfoques qualitativos na educação escolar desses espaços, e que essas formas sejam capazes de criar instrumentos teóricos e metodológicos que levem em consideração os contextos sociais e as demandas excluídas, oprimidas ou negadas da sociedade, que possam combater os processos discriminatórios, as contradições sociais, econômicas, políticas e demais manifestações de desigualdades historicamente tão presentes no cotidiano de determinados grupos humanos.

Assim entendemos que esta pesquisa se constitui em um importante elemento que pode ser incorporado ao movimento de uma educação do campo de maneira geral na Amazônia e de maneira particular ao debate que envolve os

contextos educativos no município de Igarapé-Açu, já que percebemos em nossas investigações que nem sempre esse debate ocupou seu devido lugar no município, ou seja, os saberes, os modos de vida, a cultura e a realidade do trabalho que, segundo Fernandes (2002) e Caldart (1999), constituem características essenciais para se pensar uma educação legitimamente “do campo”, estiveram quase sempre em descompasso com as práticas educativas desenvolvidas na escola a qual nos propusemos investigar.

A partir dessa perspectiva, a investigação da realidade educacional pesquisada justificou-se pela necessidade de se problematizarem os processos educativos desenvolvidos historicamente no município a partir de uma lógica “urbanocêntrica”, desconectada da realidade social, e objetivou assim, fomentar a construção de novos referenciais teóricos e metodológicos de compreensão dessa realidade em suas múltiplas e complexas relações socioculturais e educacionais.

Visualizando a outra “face da moeda” de nossos aprendizados sobre a realidade pesquisada, buscamos tomar um cuidado especial com dois pontos cruciais que para nós se constituíram como condição *Sine Qua Non* para o desenvolvimento do estudo. O primeiro correspondeu ao reconhecimento dos sujeitos (lugar, cultura, saberes, modos de vida, trabalho, família) e o segundo correspondeu à garantia de liberdade de suas vozes, objetivando abstrair de suas falas, elementos que pudessem revelar os sonhos, os desejos, as angústias, as inquietações, as incertezas, os desesperos ou as esperanças de se verem realizados um dia seus projetos de vida.

Esses dois pontos nos demonstraram que as trajetórias de vida percorridas pelos sujeitos pesquisados são cotidianamente marcadas, de um lado por intensas contradições socioculturais, desigualdades econômicas, políticas e educacionais evidenciadas em suas mais diversas ordens e grandezas, “impressas” nos processos de violência e negação dos modos de vida singulares de determinadas vítimas do sistema-mundo globalizado (Dussel, 1995), mas que também demarcam nessa mesma realidade social, formas de lutas intensas e de resistências que dialeticamente se confrontam com as tentativas de dominação e negação imputadas historicamente nesses lugares.

Nossas análises demonstraram que no movimento desse “confronto” existem histórias de vida que se apresentam dispostas a superar as dificuldades em conciliar

as atividades desenvolvidas no trabalho e na escola, as dificuldades encontradas no deslocamento diário até a escola, as faltas dos professores, a condição de se ter que estudar necessariamente no turno da tarde, a falta de “base” nos estudos devido à precarização do ensino multisseriado, a exclusão dos saberes do campo no espaço escolar da cidade, o currículo descontextualizado da realidade local e demais contradições socioculturais presentes no contexto em que se desenvolveu essa pesquisa, mas, ao mesmo tempo, também evidenciou-se casos em que essas contradições são mais fortes do que qualquer sonho que um dia possa ter sido projetado.

Identificamos que as contradições socioculturais campo-cidade evidenciadas hoje pelos alunos (as) das colônias são resultados de processos históricos desenvolvidos no lugar desde o início do processo de colonização da mesorregião do Nordeste Paraense e da microrregião Bragantina, território ao qual pertence as colônias do município de Igarapé-Açu e demais colônias adjacentes à seu entorno.

Identificamos também, que os saberes relacionados com os modos de vida rurais encontram-se em descompasso com as dinâmicas vivenciadas na escola localizada na sede municipal e que a escola pesquisada, que atende no turno da tarde uma grande quantidade de estudantes (sujeitos) do campo (colônias), apresenta em suas dinâmicas didático-pedagógicas um distanciamento de uma concepção de educação do campo, o que para nós se constituiu em uma grande contradição.

Identificamos e analisamos situações que nos demonstraram a urgência em se pensar em algo concreto, que possa contribuir com mudanças significativas nas estruturas (reestruturação do currículo escolar, Projeto Político Pedagógico, práticas didáticas e pedagógicas), e nas infraestruturas (melhorias no acesso à escola, ao transporte escolar, garantia dos direitos básicos e fundamentais às comunidades rurais), entre outros elementos que cercam a realidade dos povos do campo.

Como resultados mais expressivos, a pesquisa demonstrou que apesar dos alunos (as) reconhecerem as dificuldades geradas pelas contradições socioculturais em suas dinâmicas de vida, em especial, às dinâmicas educacionais escolares no ensino médio, existe, ainda assim, o desejo e a vontade de que algum dia seus sonhos e projetos de vida possam ser concretizados, idéia que pode ser percebida no relato abaixo:

Sim, as dificuldades que eu vivi desde sempre na escola, de uma certa forma interfere no meu sonho de não parar com meus estudos, devido as dificuldades que tive no interior, principalmente lá no meu ensino básico, mas isso me motivou a buscar algo melhor, porque a gente passa a dar mais valor naquilo que tem e isso passa a motivar cada vez mais nas dificuldades e aí agente passa a valorizar mais aquilo que a gente consegue, porque eu vejo assim, se a gente tem desejo de conseguir uma coisa na vida, temos mais é que correr atrás dela, porque o estudo é algo que ninguém tira da gente (A. L., entrevista concedida em 23/06/2011).

Porém, é necessário para que isso ocorra, que não somente os sujeitos, mas todos aqueles que fazem parte e que se apresentam inseridos de alguma forma naquela realidade (professores, gestores, diferentes esferas do poder público), estejam engajados na implantação de processos de transformação, de mudança que possam enraizar no lugar um “pensar” diferente, um pensar, a partir dos modos de vida dos sujeitos.

O “pensar”, porém, intrinsecamente acompanhado do “fazer”, do agir, agir pensando a partir da realidade, do lugar, enquanto o mundo do vivido. Pensar inquietando, instigando os profissionais que atuam com os alunos das colônias, pensar, demonstrando às instituições responsáveis em elaborar as políticas públicas destinadas aos referidos sujeitos à necessidade de mudança, de transformação, a necessidade da incorporação de uma agenda política destinada à solução ou amenização dos problemas enfrentados cotidianamente pelos estudantes das colônias.

Não podemos mais continuar reproduzindo as desigualdades as contradições que vimos insistentemente solidificadas nos processos educativos das comunidades rurais em Igarapé-Açu. Não podemos mais continuar omitindo as particularidades, as necessidades, a falta de ações que poderiam modificar a vida de jovens que vêm na educação escolar uma forma de realizarem seus sonhos.

Nesse sentido a pesquisa demonstrou que os jovens estudantes das colônias não devem ser vistos como desiguais em relação aos jovens residentes na sede do município, mas sim como diferentes, por que suas realidades socioculturais se diferenciam daquelas vivenciadas na sede municipal.

Essa diferenciação ratifica então a idéia de se pensar em um movimento por uma educação do campo no município de Igarapé-Açu, como algo concreto de transformação da realidade educacional desse município justificando com isso a incorporação da pesquisa ao pressuposto defendido por Caldart (p. 150, 2009) de

que “a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos”, assim, como os sujeitos participantes desta são identificados e identificam-se como sujeitos do campo (colônias), a inclusão desse movimento educativo no estudo torna-se nesse sentido um processo dialeticamente inevitável.

Desta forma buscamos caminhar aprendendo com os sujeitos por meio de intensos diálogos e descobertas realizadas no limiar do urbano e do rural, nas fronteiras do campo e da cidade em lugares na Amazônia paraense, nos quais os movimentos da educação são cotidianamente estabelecidos e se estabelecem nas histórias e trajetórias de seres humanos que caminham e lutam pelo acesso à escola, pelo acesso à educação, pelo acesso as possibilidades de se ter sonhos, de se ter projetos de vida, mesmo que esses caminhos sejam percorridos pela/na contramão da historicidade e da geograficidade de uma “sociedade de direitos” desiguais capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Joselito Santos. **Bio (sócio) diversidade e empreendedorismo ambiental na Amazônia**. Rio de Janeiro, Garamond, 2003.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensinar a condição humana**. São Paulo, **Eccos**, Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho – Complexidade e Educação. n. 2. vol. 2, 2000.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogia em Movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais?. In. SCALABRIN, R.; SILVA, R.G. DA C. E LIMA, A.A.B.(Orgs). Trabalho e desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT. CUT Nacional, 2002.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico**. Universidade Estadual de Londrina. 2007. Disponível em www.doc.ubi/artigo. Acesso em: 30 jul. 2011, às 22:23 hs.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRITO, Diselma Marinho. **O currículo do curso de pedagogia da UFPA/campus universitário do Baixo Tocantins e a identificação cultural das populações do campo**. 2006. 128 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: _____; BENJAMIM, César. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do campo: campo - políticas públicas**. Educação. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____. Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade. In: KOLLING, Edgar Jorge et al (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma educação do campo. n. 04, Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire. (Org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Coleção Por uma educação do campo. n. 05, Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte (Org.). **O rural e o urbano na Amazônia:** diferentes olhares em perspectivas. Belém: EDUFPA, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007

CASELAS, J.M. S. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** 15, 2/2009, pp. 63-84.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, M. I. . **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários.** Educação Unisinos' v. 12, p. 182-186, 2008.

CORRÊA, Roberto. **Região e organização espacial.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995. 93 p. (Série Princípios).

DAYRELL, Juarez Tarcísio ; LEÃO, Geraldo Magela Pereira ; Reis, Juliana Batista dos . Pesquisa "Diálogos com o Ensino Médio" - Relatório Final. 2010. (Relatório de pesquisa).

DIEGUES, A. C. **o Mito Moderno da Natureza Intocada.** 4ª ed.- SP: Hucitec; Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre populações Humanas e Áreas úmidas Brasileiras, USP, 2004.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del Indio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidade.** 2 ed. México: Editorial Cambio XXI, 1994.

_____. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Ética da libertação:** na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FARINA, Cynthia . **Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31 2008, Caxambu. **Resumos...** Caxambu: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra:1999.

FONSECA, Maria de Jesus. C. F. **Educação ambiental**: contrapontos para reflexão. In: Programa de Pós-Graduação *LATO SENSU* em Educação - Educação Ambiental escolar I. Belém: UEPA; CCSE, 2007.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo, ed Contexto, 2008.

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

_____. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará Belém:Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. A. M. ; Antunes, Maria Isabel . **Escola de Direito**: reiventando a Escola Multisseriada. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. v. 01. 423 p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2010. censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados. Acesso em 22/06/2011.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

LACERDA, F. G. **Migrantes cearenses no Pará**: faces da sobrevivência (1889 – 1916). (Tese de doutorado). 2006. São Paulo: FFLCH da Universidade de São Paulo.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ed. Ática, 1980.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense** 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. 1938 – **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala** – 2. ed. rev. e ampl., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MESQUITA, A. P. ; MENDES, E. P. P. **ENTRE O CAMPO E A CIDADE: a relação com o lugar no distrito de Pires Belo, município de Catalão (GO)**. In: V Simpósio Internacional de Geografia Agrária VI Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2011, Pará. **Questões Agrárias na Panamazônia No Século XXI: usos e abusos do território**, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

MIRANDA, R. R. **Territorialidade camponesa na Amazônia: permanências e transformações no Nordeste Paraense, o caso de Igarapé-Açu**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geografia. Belém: UFPA, 2006

_____ **Interfaces do rural e do urbano em área de colonização antiga na Amazônia: estudo de colônias agrícolas em Igarapé-Açu e Castanhal (Pa)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios para os Educadores e as Educadoras do campo**. In. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002

MOREIRA, Antonio Flávio; Candau, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOTA, Giovane da Silva (Org.); SILVA, C. N. (Org.). **Caminhos e lugares da amazônia. ciência, natureza e territórios**. 1. ed. BELÉM: GAPTA/UFPA, 2009. 236 p.

MOTA, Giovane da Silva ; ROCHA, Gilberto de Miranda . Do mundo ao lugar: técnica e assimilações locais. In: GILBERTO DE MIRANDA ROCHA. (Org.). **Município e Território**. 1 ed. BELÉM: NUMA/UFPA, 2011, v. , p. 15-34.

_____. **Contribuições para uma teoria geográfica do lugar**. 2006. 168 f . Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia , Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

MOTA NETO, João Colares da. **A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do tambor de mina na Amazônia**. 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Cartografia de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

_____. **Saberes, Imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Modernidade, eticidade, diversidade e inclusão social: um olhar dusseliano**. Belém: PPGED-UEPA, 2008.

_____.(Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.
OLIVEIRA, Cristiano Lessa . **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, 2009.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASUCH, Jaqueline; BOFF, Leonir Amantino; BEBER, Irene Carrillo Romero. **A educação do campo no espaço amazônico de MT: múltiplos olhares sobre a pedagogia do campo**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, 9.,2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPED, 2008.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Lições da educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas**. In: HAGE, Salomão M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico dialético e a educação**. Belém, **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1,1997.

RIOS, J. A. V. P. . Entre a roça e a cidade: um estudo sobre linguagem e identidades no contexto escolar. In: Os Sertões: espaços, tempos e movimentos, 2006, Recife. **Anais do Encontro: Os sertões: espaços, tempos e moviemtnos**. Recife, 2006.

RODRIGUES, Denise Simões et al. **Cartografia de saberes: abordagem de**

pesquisa em educação intercultural. 2006. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/256.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2010.

SANTOS, Boaventura. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2004

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A educação e as transformações da sociedade**, UEPG Humanit. Sci., Appl, Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, **13** (2) 101-112, dez. 2005

SILVA, Cirlene do S. S da. **Casas de farinha: espaço de (Con)vivências, saberes e práticas educativas**. Belém, 2011. 181.p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará.

SILVA, Maria das Graças da; TAVARES, Maria Goretti da Costa. **Saberes Locais e Manejo Sustentável dos Recursos da Floresta**. ENCONTRO DAS ANPPAS, 3., Brasília, 2006.

_____. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. Belém, **Revista Cocar**, v. 1, n. 1, p. 47-57, 2007.

_____. Revisar os clássicos: notas reflexivas sobre Durkheim. Belém, **Revista Cocar**, v. 2, p. 69-76, 2008.

_____. Perspectivas territoriais da educação do campo na Amazônia paraense. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades sócio-culturais**. João Pessoa: EDUFPB, 2009. I vol.

SILVA, Vera Terezinha Carvalho Silva. **O jovem rural como ator principal para a construção de um novo modelo rural, promovendo um espaço de qualidade de**

vida sustentabilidade social e ambiental. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2007.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 443-461, 2007.

_____.A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo. In: Reunião ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. p. 1-17.

TAVARES, M. G. C. (Org.); TRINDADE JR, Saint Clair Cordeiro da (Org.) . **Cidades Ribeirinhas na Amazônia. Mudanças e permanências.** 1. ed. BELÉM: EDUFPA, 2008.

TAVARES, M. G. C. **A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO ESPAÇO PARAENSE:** dos fortes à criação de municípios. *Acta Geográfica (UFRR)*, p. 59-83, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF, 2011. **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF

VENDRAMINI, C. R. . **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** Cadernos CEDES, v. 27, p. 121-135, 2007.

ANEXO

ANEXO 1

**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE LOGÍSTICA ESCOLAR
COORDENADORIA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE**

NOME DA ESCOLA: “Sede Urbana” **GERENCIA DE TRANSPORTE ESCOLAR – GTE** MUNICÍPIO IGARAPÉ-AÇU

QUADRO DEMONSTRATIVO DE ALUNOS QUE UTILIZAM TRANSPORTE ESCOLAR / ANO 2010 (MODIFICADO)

NOME DO ALUNO	LOCALIDADE	DIST. KM	SÉRIE	NÍVEL	TURNO	TURMA
Sujeito 01	Km 7 / E.N. Maracanã	7 km	1ª/9	Fundamental	Tarde	F1T901
Sujeito 02	TV. do 16	4 Km	3ª	Fundamental	Tarde	F3TR01
Sujeito 03	Km 7 / E.N. Maracanã	7 Km	4ª	Fundamental	Tarde	F4TR01
Sujeito 04	V. do Curi	13 Km	4ª	Fundamental	Tarde	F4TR01
Sujeito 05	TV. do 32	14 Km	4ª	Fundamental	Tarde	F4TR01
Sujeito 06	TV. do 16	4 Km	4ª	Fundamental	Tarde	F4TR01
Sujeito 07	TV. do 16	4 Km	5ª	Fundamental	Tarde	F5TR01
Sujeito 08	TV. do 16	4 Km	5ª	Fundamental	Tarde	F5TR01
Sujeito 09	TV. do 16	4 Km	5ª	Fundamental	Tarde	F5TR01
Sujeito 10	TV. do 16	4 Km	5ª	Fundamental	Tarde	F5TR01
Sujeito 11	Km 7 / E.N. Maracanã	7 Km	5ª	Fundamental	Tarde	F5TR01
Sujeito 12	TV. do 16	4 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 13	TV. do 16	8 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 14	TV. do 16	8 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 15	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 16	Km 7 / Ramal do Prata	7 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 17	TV. do 16	4 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 18	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
Sujeito 19	Km 7 / E.N. Maracanã	7 Km	6ª	Fundamental	Tarde	F6TR01
NOME DO ALUNO	LOCALIDADE	DIST. Km	SÉRIE	NÍVEL	TURNO	TURMA
Sujeito 20	TV. do 16	4 Km	7ª	Fundamental	Tarde	F7TR01
Sujeito 21	TV. do 16	4 Km	7ª	Fundamental	Tarde	F7TR01
Sujeito 22	V. do Curi	14 Km	7ª	Fundamental	Tarde	F7TR01
Sujeito 23	Km 8 / E.V. Maracanã	18 Km	7ª	Fundamental	Tarde	F7TR01
Sujeito 24	TV. do 16	4 Km	7ª	Fundamental	Tarde	F7TR01
Sujeito 25	TV. do 16	4 Km	8ª	Fundamental	Tarde	F8TR01
Sujeito 26	TV. do 16	4 Km	8ª	Fundamental	Tarde	F8TR01
Sujeito 27	TV. do 16	4 Km	8ª	Fundamental	Tarde	F8TR01
Sujeito 28	V. União / E.N. Maracanã	15 Km	1º	Médio	Tarde	M1TR01
Sujeito 29	V. União / E.N. Maracanã	15 Km	1º	Médio	Tarde	M1TR01

Sujeito 30	V. do Curi	13 Km	1º	Médio	Tarde	M1TR01
Sujeito 31	V. do Curi	13 Km	1º	Médio	Tarde	M1TR01
Sujeito 32	Bom Jardim	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 33	V. do Tapiai	30 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 34	Porto Seguro	32 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 35	V. do Tapiai	30 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 36	V. do Tapiai	30 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 37	V. União / E.N. Maracanã	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 38	América / E.V. Maracanã	26 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 39	TV. do 8 / São Matias	7 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 40	Km 17 / E.N. Maracanã	17 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 41	Bom Jardim	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 42	Km 17 / E.N. Maracanã	17 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 43	V. União / E.N. Maracanã	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 44	Km 230 / E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 45	Porto Seguro	32 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito46	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
NOME DO ALUNO	LOCALIDADE	DIST. Km	SÉRIE	NÍVEL	TURNO	TURMA
Sujeito 47	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 48	V. União / E.N. Maracanã	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 49	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 50	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 51	TV. do 16	10 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 52	Serraria / E.N. Maracanã	12 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 53	Km 20/ E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 54	TV. Cumarú	12 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 55	Km 20 / E.N. Maracanã	20 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 56	Porto Seguro	32 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 57	Bom Jardim	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01
Sujeito 58	Bom Jardim	15 Km	1ª ETAPA	Médio	Tarde	M1TJ01

Sujeito 59	Km 18 / São Jorge	18 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 60	V. do Curi	14 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 61	Km 11/ E.N.Maracanã	11 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 62	Tv. do 32	10 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 63	Tv. do 16	4 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 64	Bom Jardim	14 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 65	Tv. do 8 /São Matias	8 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 66	Bom Jardim	15 Km	2ª ETAPA	Médio	Noite	M2NJ03
Sujeito 67	Tv.do 16	12 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 68	Tv.do 16	12 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 69	Tv. do 16	4 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 70	Vila do Curi	14 Km	2ª ETAPA	Médio	Tarde	M2TJ01
Sujeito 71	Trav.Ubussu	14 Km	1ª ETAPA	Médio	Noite	M1NJ01
Sujeito 72	Monte Negro	8Km	1ª ETAPA	Médio	Noite	M1NJ02

Fonte: Secretaria da Escola. Pesquisa de Campo, Setembro de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientadora: Profª Drª Maria das Graças da Silva.

Mestrando: Lucivaldo Maia Pontes.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS APLICADAS AOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU:

I. PERFIL SÓCIO ECONÔMICO DOS JOVENS ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS.

Nome:

Sexo:

Idade:

Nome da localidade onde mora:

- 1 Há quanto tempo você mora nessa localidade?
- 2 Como sua família chegou à localidade onde mora?
- 3 Quantas pessoas, além de você, seus pais ou responsáveis, moram em sua casa?
- 4 Que atividade cada um desenvolve em sua casa ou na comunidade onde mora?
- 5 De onde vem a renda de sua família?
- 6 Você contribui com essa renda familiar? Em caso de resposta positiva, de que maneira?

II. SABERES E MODOS DE VIDA NA COLÔNIA.

7 Como é o seu dia a dia na localidade onde mora? O que costuma fazer em seu tempo livre?

8 Além de estudar, que outras atividades você desempenha na localidade onde mora?

9 Desempenha algum tipo de trabalho, em caso de resposta positiva, qual, desde que idade, com quem você aprendeu a desenvolvê-lo e quanto tempo passa exercendo essa atividade?

10 Que tipo de educação (ensinamentos) você recebe fora do espaço escolar, por exemplo, em sua casa, em seu local de trabalho (se desempenha essa atividade), com seus amigos ou em outro espaço existente em sua localidade?

11 Sua família conversa com você sobre sua educação, sobre seu futuro?

12 O que seus pais ou responsáveis desejam para sua vida?

13 E o que você deseja para sua vida?

III – CONTRADIÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPO – CIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.

14 Você sempre morou no campo e estudou na cidade?

15 Como foi o seu ensino básico primário de 1ª a 5ª série?

16 E como foi o seu ensino fundamental de 5ª a 8ª série?

17 Você enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade para se manter na escola? Em caso de resposta positiva, qual ou quais?

18 Em que série do ensino médio você está matriculado (a) atualmente?

19 Por que você estuda no turno da tarde?

20 Você gostaria de estudar em outro turno, Por quê?

21 Que tipo de transporte você utiliza para chegar à sua escola?

22 Quanto tempo você leva para chegar à escola?

23 Você vê alguma dificuldade em chegar à escola? Se a resposta for positiva, que dificuldade você identifica?

24 Você vê alguma dificuldade em morar no campo e estudar na cidade? Se a resposta for positiva, qual?

25 Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola pelo fato de morar no campo?

26 Você se relaciona bem com seus colegas que moram na cidade?

27 Se você trabalha, essa atividade atrapalha ou já atrapalhou alguma vez seus estudos? E os estudos atrapalham ou já atrapalharam alguma vez o seu trabalho?

28 Quanto tempo você destina diariamente a educação escolar, você tem tempo para cumprir com suas tarefas escolares?

29 Você já teve que faltar na escola, ou até mesmo abandonar seus estudos por algum motivo? Se a resposta for positiva, qual foi esse motivo?

30 Você já repetiu alguma série? Em caso de resposta positiva. Qual e por quê?

31 Você utiliza os conteúdos trabalhados em sala de aula, os conhecimentos escolares nas atividades em que desenvolve no cotidiano da localidade onde vive? Se a resposta for positiva, de que forma?

32 Você acha que esses conteúdos refletem essa realidade?

33 E os conhecimentos, os saberes, a educação que recebe na localidade onde vive você acha que eles lhe ajudam na escola? Se a resposta for positiva, de que maneira?

- 34 Você gostaria de mudar alguma coisa no tipo de educação que recebe em sua escola?
Se a resposta for positiva, o que gostaria de mudar?
- 35 Você pretende continuar com seus estudos após a conclusão do ensino médio, como fazer algum curso técnico ou uma universidade, por exemplo? Por qual motivo?
- 36 Hoje, você vive a realidade de morar no campo e estudar na cidade, de alguma forma esse fator lhe motiva a abandonar o campo para viver na cidade? Por quê?
- 37 Qual seria hoje, seu maior objetivo ao concluir seus estudos no ensino médio, seu maior desejo, o seu projeto de vida?
- 38 A realidade que vivência hoje no local onde mora e na sua escola interferem em seu projeto de vida, de que forma?

APÊNDICE 2



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS (AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA”

Título: ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS: saberes, modos de vida e contradições socioculturais campo cidade em contextos educativos que influenciam ou não seus projetos de vida.

Por meio deste documento venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, desenvolvida por mim Lucivaldo Maia Pontes (e-mail: vadomaia@hotmail.com – Fone: (91) 3278-3647/8182-9340), intitulada “ALUNOS (AS) DAS COLÔNIAS: saberes, modos de vida e contradições socioculturais campo cidade em contextos educativos que influenciam ou não seus projetos de vida”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientadora a Prof^a. Dra. Maria das Graças da Silva.

Esta pesquisa tem como objetivo geral Investigar a relação entre saberes, modos de vida e as contradições socioculturais campo cidade presentes em contextos educativos não escolares e escolares, buscando identificar se esses contextos influenciam ou não nos projetos de vida dos jovens alunos (as) das colônias do município de Igarapé Açu/PA. Para tal, analisaremos os relatos adquiridos por meio de entrevistas, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema em estudo, direcionadas aos alunos estudantes do ensino médio maiores de 18 anos residentes nas colônias, mas, que estudam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “José Elias Emim”, localizada na cidade de Igarapé-Açu/PA.

Esclarecemos ainda que essa pesquisa assegurará o anonimato dos sujeitos entrevistados por meio da utilização de pseudônimos que terão como objetivo garantir a preservação da identidade, caso os mesmos não queiram revelá-la.

Para o registro das respostas, utilizaremos anotação direta no diário de pesquisa de campo ou, se houver concordância do entrevistado, a utilização de um gravador digital.

Poderemos utilizar, também, quando do consentimento dos entrevistados imagens fotográficas suas e/ou de seus espaços de vivências cotidianas tiradas a fim de evidenciar aspectos relevantes aos objetivos da pesquisa.

Por fim ressaltamos que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento da pesquisa, quando iremos devolver-lhe todos os depoimentos anotados e/ou gravados, bem como as imagens fotografadas, sem que haja nenhum prejuízo para sua pessoa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o seu conteúdo. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma.

Pesquisador: LUCIVALDO MAIA PONTES (91) 3278-3647/8182-9340. Orientadora: Prof^a Dr^a: MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA.

IGARAPÉ-AÇU, ____/____/____ ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br