



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

RAFAELA DO NASCIMENTO DE SOUZA

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO:** tecendo as contradições entre currículo (BNCC) e o
território da Comunidade de Santa Terezinha, Castanhal/PA

**Belém-Pará
2023**



RAFAELA DO NASCIMENTO DE SOUZA

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: tecendo as
contradições entre currículo (BNCC) e o território da Comunidade de Santa
Terezinha, Castanhal/PA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia/PPGG,
Universidade do Estado do Pará/UEPA, como requisito parcial para título de
Mestre em Geografia.

Orientador: **Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto.**

Discente: **Rafaela do Nascimento de Souza.**

Belém/PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Souza, Rafaela do Nascimento de

Ensino de geografia na educação do campo; tecendo as contradições entre currículo (BNCC) e o território da comunidade de Santa Terezinha, Castanhal/PA /Rafaela do Nascimento de Souza; Orientador Adolfo da Costa Oliveira Neto.- Belém, 2023.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Geografia. - Belém, 2023.

1.Geografia-Estudo e ensino-Comunidade Santa Terezinha Castanhal-PA.2Educação do campo-Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal-PA. 3.Currículosl. I. Oliveira Neto, Adolfo da Costa (orient.). II. Título.

CDD 23º ed. 910.7

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-739

RAFAELA DO NASCIMENTO DE SOUZA

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: tecendo as
contradições entre currículo (BNCC) e o território da Comunidade de Santa
Terezinha, Castanhal/PA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia/PPGG,
Universidade do Estado do Pará/UEPA, como requisito parcial para título de
Mestre em Geografia.

Orientador: **Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto**
Discente: **Rafaela do Nascimento de Souza**

Resultado: _____.

Data: 30/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto
(Orientador)

Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Bringel - Examinador interno

Prof. Dra. Laís Rodrigues Campos- Examinadora externa

Prof. Dra. Benedita Alcidema Coelho Dos Santos Magalhães - Examinadora externa

Belém/PA
2023

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe, Maria de Nazaré, por me ensinar a caminhar em meio às lágrimas misturadas com suor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo. O que seria de mim sem a fé que tenho nele?

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio em toda minha trajetória acadêmica. De modo particular, à minha mãe, por ter me impulsionado a chegar até aqui, mesmo tendo o seu direito de acesso à escola negado no passado. Hoje, usarei como marco essa dissertação para registrar o início de sua trajetória escolar na Escola Leandra Paulino Corrêa.

Ao Professor Adolfo Oliveira Neto, pela paciência ímpar, dedicação e incentivo durante a orientação deste trabalho. Por sempre lembrar que a nossa prática docente deve ser mergulhada na luta pelo projeto de sociedade na qual o camponês tem voz.

Aos sujeitos dessa pesquisa, por terem acreditado e dado vida à pesquisa, sem exceção.

Ao meu companheiro, Hugo Jorge, pelo apoio, paciência, cuidado, incentivo, cumplicidade durante todo o percurso do mestrado.

Ao meu irmão desde a graduação, Everson Oliveira, pelo incentivo e ajuda quando estava me sentindo perdida.

À minha amiga, professora Rafaela Sousa, pela correção ortográfica e incentivo.

Ao meu amigo Josimar Viegas, pela ajuda na confecção dos mapas.

À professora Laís Campos, pela sua disponibilidade em ajudar sempre. Ajuda que começou desde a graduação e transcorreu pela especialização até o mestrado.

À UEPA, ao Programa de Pós-graduação em geografia – PPGG, pela oportunidade de discutir e ampliar meus horizontes acerca do ensino de geografia nas escolas do campo.

Aos professores do mestrado, de maneira singular a Fabiano Bringel, Cátia Macedo e Willame Ribeiro, pelos ensinamentos.

À professora Benedita Alcidema Magalhães, pela disposição em contribuir com esse estudo.

“Que a escola e o conjunto de ações formadoras privilegiem o direito dos oprimidos a saberem-se sujeitos de libertação da opressão e de recuperação da sua humanidade roubada, a saberem se sujeitos de humanização” (ARROYO).

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho normativo dos currículos da educação básica nas instituições educacionais brasileiras, com movimentações de implementação desde 2019. Implementação que trouxe implicações ao ensino de geografia, em especial ao ensinado nas escolas do campo. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar o ensino de geografia a partir da relação entre currículo da BNCC (Política curricular) e o território, apontando as contradições presentes no ensinar geográfico e princípios da educação do campo na Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA. Afinal, se entende e confirma que a escola é mais um território em disputa pelo grande capital, que almeja lançar mão da escola através do controle da prática educativa via BNCC, estabelecendo uma prática não reconhecedora da dinâmica social e territorial dos educandos e educandas. Nessa dimensão, o currículo é mais um território em disputa. O espaço de análise foi a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Leandra Paulino Corrêa, localizada na Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA no estado do Pará, e os sujeitos da pesquisa os moradores da comunidade, coordenadora pedagógica, professor de geografia e alunos do ensino fundamental dos anos iniciais e finais. O desdobrar desta investigação seguiu o caminho pela abordagem qualitativa que foi realizada nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico dos fios teóricos em torno do Ensino de Geografia, Educação do Campo, Currículo e Território; levantamento documental da BNCC, dos principais marcos regulatórios e legislação educacional para a educação do campo e pesquisa de campo, que realizará as observações sistematizadas de aulas, atividades extraclasse desenvolvidas, sentimentos e impressões. Em outros contextos em disputa na Amazônia, pensar o papel do ensino de geografia e da educação do campo atrelado ao território na comunidade é fortalecer a dimensão da crítica emancipatória, no sentido de demonstrar os aspectos políticos e ideológicos subjacentes aos interesses do capital, e construir, coletivamente, formas de superá-los. O que a Educação do Campo preconiza é a emancipação humana. O estudo demonstrou a tentativa de fragilização do ensino de geografia em sua base epistemológica e metodológica, perda de vínculo com realidade/território camponês, desperdício da experiência imbuída de cultura, desmobilização da coletividade, enfraquecimento da autonomia. Por tal, justifica-se o estudo por entender e vivenciar que o chão da escola é mais um território de disputa em que o camponês precisa se firmar e (re)pensar enquanto sujeito de sua existência.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação do Campo; Base Nacional Comum Curricular; Território; Comunidade de Santa Terezinha; Amazônia.

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base (BNCC) is a document of normative nature of the curricula of basic education in Brazilian educational institutions, with moves for implementation since 2019. This implementation has brought implications to the teaching of geography, especially to what is taught in rural schools. In this sense, the general objective of this study is to analyze the teaching of geography from the relationship between BNCC curriculum (Curriculum Policy) and territory, pointing out the contradictions present in geography teaching and principles of rural education in the Community of Santa Terezinha-Castanhal/PA. After all, it is understood and confirmed that the school is one more territory under dispute by big capital, which aims to take hold of the school through the control of educational practice via BNCC, establishing a practice that does not recognize the social and territorial dynamics of the students. In this dimension, the curriculum is another territory in dispute. Having as space of analysis the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Leandra Paulino Corrêa, located in the Community of Santa Terezinha-Castanhal/PA in the state of Pará, having as research subjects community residents, pedagogical coordinator, geography teacher and students of elementary school initial and final years. The unfolding of this research followed the qualitative approach that was carried out in the following steps: bibliographic survey of the theoretical threads around the Teaching of Geography, Field Education, Curriculum and Territory; documentary survey of the BNCC, the main regulatory frameworks and educational legislation for field education and field research, which will perform the systematized observations of classes, developed out-of-class activities, feelings and impressions. As in other contexts in dispute in the Amazon, thinking about the role of geography teaching and field education linked to the territory in the community is to strengthen the dimension of emancipatory criticism, in order to demonstrate the political and ideological aspects underlying the interests of capital, and collectively build ways to overcome them. For, what Field Education advocates is human emancipation. The study demonstrated the attempt to weaken the teaching of geography in its epistemological and methodological basis, loss of connection with peasant reality/territory, waste of experience imbued with culture, demobilization of collectivity, weakening of autonomy. Therefore, the study is justified by understanding and experiencing that the school ground is another territory of dispute in which the peasant needs to establish himself and (re)think as a subject of his existence.

Keywords: Geography Teaching; Field Education; Common National Curricular Base; Territory; Community of Santa Terezinha; Amazon.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Mapa de Localização da Escola M. E. I. F. Leandra Paulino Corrêa. | 20 |
| Figura 2: Áreas de conhecimento enfatizada em cada avaliação do PISA ao longo dos anos. | 27 |
| Figura 3: A trajetória de construção e implementação da BNCC. | 29 |
| Figura 4: Mapa de localização da Comunidade de Santa Terezinha. | 49 |
| Figura 5: Linha do tempo dos monumentos históricos de Santa Terezinha. | 56 |
| Figura 6: Mapa de uso e cobertura da terra na comunidade de Santa Terezinha (1985, 2010, 2021). | 62 |
| Figura 7: Carta Imagem do percurso dos educandos até a Escola Leandra Paulino Corrêa. ... | 73 |
| Figura 8: Matrizes formadoras fundamentais da educação do campo. | 82 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|--------------------------------------|
| Imagem 1: Registro de "cima" da Comunidade. | Erro! Indicador não definido. |
| Imagem 2: Recorte da carta da Zona da Estrada de Ferro de Bragança | 52 |
| Imagem 3: Missa realizada pelo bispo Dom Carlos Verzeletti na festividade Santa Terezinha. | 55 |
| Imagem 4: Trecho da obra na entrada do km 12 PA-140. | 57 |
| Imagem 5: Obra próximo da Vila. | 57 |
| Imagem 6: Produção de hortaliças em lote da agricultura camponesa. | 59 |
| Imagem 7: Lera para produção de hortaliças. | 59 |
| Imagem 8: Casa de farinha em pleno funcionamento em lote familiar passado para a 4ª geração da família Chagas habitante desde primeiras décadas de 1900. | 60 |
| Imagem 9: Casa de farinha em pleno funcionamento em lote familiar passado para a 4ª geração da família Chagas habitante desde primeiras décadas de 1900. | Erro! Indicador não definido. |
| Imagem 10: Resquícios de um retiro de goma desativado presentes na comunidade. | 60 |
| Imagem 11: Resquícios de um retiro de goma desativado presentes na comunidade. | Erro! Indicador não definido. |
| Imagem 12: Território camponês encurralado pela empresa monocultura de coco, demonstrado na imagem pela vegetação mais alta no fundo. | 66 |
| Imagem 13: Primeira professora a ministrar aulas sendo da comunidade. | 69 |
| Imagem 14: Escola construída em 1983. | 70 |
| Imagem 15: Reformar e ampliação da escola aconteceu em 2010. | 71 |
| Imagem 16: Escola construída em 2012 em sua fachada atual. | 72 |
| Imagem 17: Card de divulgação da aula inaugural da turma Proeja – FIC na Escola Leandra Paulino Corrêa. | 74 |
| Imagem 18: Card de divulgação da aula inaugural da turma Proeja – FIC na Escola Leandra Paulino Corrêa. | 74 |
| Imagem 19: Registro da turma PROEJA com alguns professores na chegada no IFPA-Campus Castanhal. | 75 |
| Imagem 20: Aula prática da turma do PROEJA no IFPA-Campus Castanhal. | 75 |
| Imagem 21: Mapa curricular mínimo – Anos Finais. | 78 |
| Imagem 22: Mapa curricular de geografia – 6º ano. | 79 |
| Imagem 23: Mapa curricular de geografia – 7º ano. | 79 |
| Imagem 24: Mapa curricular de geografia – 8º ano. | 79 |
| Imagem 25: Mapa curricular de geografia – 9º ano. | 79 |

| | |
|---|-----|
| Imagem 26: Cartaz de divulgação da oficina. | 85 |
| Imagem 27: Oficina de cartografia social para elaboração do PPP com educadores. | 85 |
| Imagem 28: Oficina de cartografia social para elaboração do PPP com educadores. | 85 |
| Imagem 29: Registo do trabalho de campo dos educandos, patrimônio material da comunidade. | 87 |
| Imagem 30: Croqui da comunidade. | 88 |
| Imagem 31: Maquete da comunidade construída pelos alunos. | 88 |
| Imagem 32: Moradores antigos da comunidade. | 89 |
| Imagem 33: Alunas homenageando Dona Raimunda Cearense durante desfile. | 90 |
| Imagem 34: Alunos a cavalo para homenagear os nordestinos. | 91 |
| Imagem 35: Registo da organização da Mística durante as aulas de geografia, com a turma do 6º ano. | 92 |
| Imagem 36: Aulas de geografia sobre assentamentos | 92 |
| Imagem 37: Aulas de geografia sobre questão agrária. | 92 |
| Imagem 38: Museu de ferramentas de produção do camponês. | 93 |
| Imagem 39: Produção camponesa sendo vendida no festival. | 93 |
| Imagem 40: Alunos e alunas em apresentação de dança. | 93 |
| Imagem 41: Capa do livro da editora Ápis utilizado nos anos iniciais. | 98 |
| Imagem 42: Capa do livro utilizado na LPC. | 99 |
| Imagem 43: Competências específicas de geografia para o ensino fundamental. | 100 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Síntese dos trabalhos escolhidos da plataforma da Capes. | 16 |
| Quadro 2: Principais autores e obras para a tessitura teórica. | 17 |
| Quadro 3: Principais documentos para a tessitura da pesquisa. | 18 |
| Quadro 4: Características do Movimento Global da Reforma Educacional. | 25 |
| Quadro 6: Sistematização dos princípios das reformas curriculares neoliberais (incluindo a BNCC). | 94 |
| Quadro 7: Mesclagem de objetos de conhecimento e habilidades exigido para cada turma dos Anos Finais - Ensino Fundamental. | 101 |

LISTAS DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANPEGE | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COVID-19 | Coronavírus |
| DOEBEC | Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| EFF | Ensino Fundamental Anos Finais |
| EFI | Ensino Fundamental Anos Iniciais |
| FGC | Faculdade de Geografia e Cartografia |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GERM | Global Educational Reform Movement |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IFCH | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas |
| FGC | Faculdade de Geografia e Cartografia |
| IFPA | Instituto Federal do Pará |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LPC | Leandra Paulino Corrêa |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NEC | Núcleo de Educação do Campo |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEDUC/PA | Secretaria de Estado de Educação do Pará |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO POLÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS | 24 |
| 1.1 – Políticas neoliberais: o que isso tem a ver com a BNCC? | 24 |
| 1.2 – BNCC e as implicações no Ensino de Geografia..... | 32 |
| 1.3 – O chegar da BNCC e as implicações ao ensino de geografia nas escolas do campo .. | 39 |
| 2. HISTÓRIA TECIDA POR VIVÊNCIAS: DA COMUNIDADE À ESCOLA..... | 47 |
| 2.1- Comunidade de Santa Terezinha: Aprendizagem Territorial | 47 |
| A – Expansão do Agronegócio e Resistência Camponesa no Território de Santa Terezinha..... | 57 |
| 2.2 – EMEIEF Leandra Paulino Corrêa..... | 68 |
| 3. TECENDO OS FIOS ENCONTRADOS NA PESQUISA: BNCC, ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO LEANDRA PAULINO CORRÊA (LPC) | 76 |
| 3.1 – Currículo e prática educativa em geografia da LPC: o que há de relação com princípios da educação do campo e o território da comunidade | 76 |
| 3.2 – As contradições entre conteúdos geográficos curriculares (BNCC) e o Território da Comunidade de Santa Terezinha sob a ótica dos princípios da educação do campo. | 94 |
| NOTAS FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICE | 122 |

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho normativo dos currículos da educação básica nas instituições educacionais brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com movimentações de implementação desde 2019. Ao orientar os currículos, a BNCC tem por objetivo estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera ser desenvolvidos e alcançados ao longo da trajetória dos educandos e educandas do grande, diverso e heterogêneo território brasileiro.

Em contrapartida, essa política curricular acaba por se atrelar aos interesses do capital, em detrimento da compreensão crítica dos territórios dos educandos. Esses são traços evidentes de um currículo homogeneizador, dissociados dos territórios, ou seja, das particularidades e singularidades pertencentes à memória, cultura e identidade construída no território camponês, abordado nessa pesquisa.

Isso significa dizer que, ao nortear toda a prática educativa que ocorre nas escolas, torna-se responsável por acentuar as contradições na própria legislação que seguem até o chão da Escola do Campo, sendo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituída a adequação do trabalho pedagógico, do currículo e da prática educativa desenvolvidos na escola do campo, a fim de contemplar o contexto dos educandos e educandas. O diferente ocorre na BNCC, construída em um processo caótico dentro do Movimento Global da Reforma Educacional, fruto das políticas neoliberais.

Nesse sentido, ao pensar na implementação da BNCC, que trouxe implicações ao ensino de geografia, em especial ao ensinado nas escolas do campo, na medida que a escola é mais um território em disputa pelo grande capital, que almeja o controle da prática educativa via BNCC, se estabelece uma prática não reconhecedora da dinâmica social e territorial dos educandos e educandas. Nessa dimensão, Arroyo (2011) já antecipava tal disputa dizendo:

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (...) Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quanto está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos (ARROYO, 2011, p. 17).

Assim como em outros contextos em disputa na Amazônia, pensar o papel do ensino de geografia e da educação do campo atrelado ao território na comunidade é fortalecer a

dimensão da crítica emancipatória, no sentido de demonstrar os aspectos políticos e ideológicos subjacentes aos interesses do agronegócio, e construir, coletivamente, formas de superá-los, pois o que a Educação do Campo preconiza é a emancipação humana (SANTOS, 2017, p. 82).

Por tal, justifica-se esse estudo, ao entender e vivenciar que o chão da escola é mais um território de disputa em que o camponês precisa se firmar e (re)pensar enquanto sujeito de sua existência (MENEZES, 2017) e a indispensabilidade do Estudo para a Universidade do Estado do Pará, sendo esta a mais interiorizada da Amazônia e referência na formação de Educadores e Educadoras em seus múltiplos contextos.

Assim, será investigado como se dá a contradição do currículo de geografia pensado na perspectiva homogeneizadora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a dinâmica do território com os princípios da Educação do Campo na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Leandra Paulino Corrêa, Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA. E, nesse caminho, para responder tal problemática levantada na dissertação, temos os seguintes objetivos:

Geral

Analisar o ensino de geografia a partir da relação entre currículo da Base Nacional Comum Curricular (Política curricular) e o território, apontando as contradições presentes no processo de ensino-aprendizagem e os princípios da educação do campo na Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA.

Específicos

- Entender a implementação da política de currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no processo de construção ou reestruturação dos currículos municipal de educação de Castanhal e da EMEIEF Leandra Paulino Corrêa;
- Identificar as contradições presentes no currículo de geografia da escola e princípios/perspectivas de educação do campo utilizado;
- Investigar se há relação entre os conteúdos curriculares (BNCC) e o território, escola e comunidade, prática educativa e prática social.

A pesquisa é pensada a partir do entendimento de que o pesquisador não é alheio ao objeto da pesquisa, mas sim parte do processo, em uma construção conjunta, em que os dois lados se escutam. Acredita-se que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão inter-relacionados em uma objetividade científica. Para isso, “ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento” (MORIN, 2005, p. 137).

Morin nos ajuda a fundamentar a opção de aproximação, não por afirmar que a subjetividade eventualmente interfere no objeto, mas de os dois só fazerem sentido se interligados no caminho da construção de conhecimento científico. “Ainda mais: só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há um sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir)” (MORIN, 2005, p. 41).

Assim, no alcançar dos objetivos da pesquisa, ocorreu o movimentar de aproximação e distanciamento (de perto e de longe), sem acarretar prejuízo à pesquisa, mas sempre entendendo que a subjetividade presente admite a capacidade de pensar do sujeito, por tal, interferir naquilo que observa, que estuda e que isso efetivamente quebra antigos paradigmas da exclusão da subjetividade nas pesquisas acadêmicas.

Nesse contexto, a pesquisa foi pensada corroborando as minhas vivências na comunidade de Santa Terezinha como moradora, educanda a educadora na escola da comunidade, EMEIEF Leandra Paulino Corrêa, e a relevância em refletir sobre a importância do Ensino de Geografia nas Escolas do Campo na Amazônia. Sou Natural do município de Castanhal, especificamente, da Comunidade de Santa Terezinha, filha de um agricultor e uma dona de casa. Estudei até o 5º ano na Escola Municipal Leandra Paulino (escola da comunidade), por conseguinte precisei deslocar-me diariamente para a cidade de Castanhal, em decorrência da não oferta das séries/anos seguintes, em que permaneci estudando até a conclusão do ensino médio, no ano de 2012, ano que também prestei vestibular e fui aprovada. Ingressei em 2013 no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Pará - UEPA, campus de Vigia de Nazaré.

Durante o percurso do curso, tive a oportunidade de ser monitora em dois momentos, uma em escola do campo no município de Vigia, onde tive a oportunidade de vivenciar a relação entre os sujeitos do campo e o convívio escolar. A outra, como monitora do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia: Com Ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), à Faculdade de Geografia e Cartografia (FGC) da Universidade Federal do Pará- campus Belém.

Na ocasião, tive um contato riquíssimo com referencial teórico destinado à formação docente dos sujeitos do campo para atuarem na educação do campo e ainda uma troca de experiências que só consolidou o interesse pela referida forma de ser e fazer educação, educação que possibilita a resistência social, cultural, histórica e a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva para todos e todas.

Após formada, fui compor o quadro de professores municipais de Anajás, no coração do arquipélago do Marajó, no qual fui lotada para lecionar em escolas situadas às margens de dois igarapés intermitentes¹ no Alto Rio Anajás. Na ocasião, trabalhei com multianos e com várias disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e o fato de essas escolas serem postas como escolas do urbano alocadas no campo, motivou-me a estudar maneiras de fazer destas escolas que trabalhava na época, espaços de construção de conhecimento interligados com a própria comunidade; isso é, fazer com que a população ribeirinha (os sujeitos do campo) esteja envolvida na discussão de uma opção teórico-metodológica conectada as suas vivências, acarretando a consolidação de práticas pedagógicas de uma verdadeira escola do campo. Porém, projeto pedagógico do município de Anajás ainda muito é deficitário em relação ao modo de pensar e fazer educação do campo para os povos do campo.

Aliado a isso, lecionar na Escola da minha comunidade, Santa Terezinha, despertou-me o interesse de analisar a contribuição do Ensino de Geografia para as Escolas do campo, ideário consolidado com a aprovação no Curso de mestrado em geografia da Universidade do Estado do Pará-UEPA no ano de 2021. Logo, entendi que é preciso estudar o chão da escola do campo, um território já em disputa pelo capital dominante. Disputa impulsionada pela legislação atualizada no contexto das políticas neoliberais, denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada por uma perspectiva homogeneizadora e dissociada do território das comunidades, sinalizando assim um retrocesso na própria legislação educacional brasileira e na formação dos sujeitos dos campos.

Pensando o currículo (BNCC) de geografia, o território, a tessitura dessa pesquisa está sendo realizada a partir das contradições presente na interação destes, sob a luz dos princípios da educação do campo desenvolvidos no território da Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA, mais precisamente na Escola EMEIEF Leandra Paulino Corrêa.

O caminhar metodológico desta investigação seguiu pela abordagem qualitativa, e foram realizadas as seguintes etapas: levantamento bibliográfico dos fios teóricos em torno do Ensino de Geografia, Educação do Campo, Currículo e Território; levantamento documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos principais marcos regulatórios e legislação educacional para a educação do campo; e pesquisa de campo, que realizará as observações sistematizadas de aulas, atividades extraclasse desenvolvidas, sentimentos e impressões. Além

¹ Igarapé intermitente é caracterizado por não possuir curso de água contínuo em todas as estações do ano, isto é, na estação mais seca acontece a vazante.

disso, também adotamos como procedimentos técnicos de pesquisa: entrevista semiestruturada, individuais e coletivas, como já mencionado acima.

Esse é um Estudo de caso, com proximidade dos ideários do método Histórico-Dialético, devido os seus elementos constitutivos, de modo particular: contradição, totalidade e hegemonia, que são categorias fundamentais no percurso analítico dessa pesquisa, tendo em vista o contexto histórico e dialético, de forças hegemônicas contra-hegemônicas, em que o capital se coloca como hegemônico em uma realidade de contradições latentes, que precisam ser entendidas em sua totalidade.

Desse modo, compreender as contradições existentes em sociedade nos ajuda a entender, na sua essência, os projetos de vida e sociedade empreitada por cada força, estas imbuídas de divergências (CURY, 1985). Então, toda realidade apresenta contradições, e não seria diferente no cenário das políticas educacionais de currículo, pensadas externas e em um prisma de realidade comum para a sociedade brasileira.

Assim, negar essa contradição pode nos levar ao conservadorismo (CURY, 1985), além de limitar o entendimento na totalidade do processo. Nesse sentido, é preciso situar a BNCC em um contexto amplo das reformas neoliberais organizadas pelo grande capital em detrimento da classe trabalhadora. Refletida pelas palavras de Subtil (2016, p. 158):

[...] captar uma política em sua totalidade [...] é problematizar o conjunto amplo de relações e particularidades, considerando sempre o caráter transitório dessas relações. É um ordenamento legal que remete à totalidade relativa de um dado momento histórico [...]. Isso supõe a compreensão da política educacional na relação entre universalidade (sociedade capitalista, Estado e luta de classes), particularidade (a mediação do contexto histórico, das instâncias governamentais) e singularidade (a política em questão, em sua especificidade, face a outras).

O contexto analisado pela totalidade nos ajudou a confirmar a premissa tida, que a força hegemônica dissemina seu discurso ideológico para “[...] mascarar os conflitos, diferenças e contradições, de modo a assegurar que a desigualdade, fruto da exploração econômica e política, seja percebida como natural e imanente à condição humana” (SUBTIL, 2016, p. 159), com falas como: “[...] educação para todos, educação para o trabalho, emancipação, socialização dos conhecimentos, justiça social, etc. [...]” (SUBTIL, 2016, p. 159). Vocabulário para camuflar seu real objetivo para as escolas brasileiras.

Nesse pensar, para relacionar os sujeitos aos objetivos propostos, organizamos a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, por entender a riqueza dos dados qualitativos sob a ótica dos sujeitos, dados detalhados sobre acontecimentos, sujeitos, terra e fala. Estes de complexa organização estatística. As questões buscam investigar toda a complexidade dos

fatos, inseridos em seu contexto de vivência, favorecendo, essencialmente “(...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 16). Além disso, a abordagem qualitativa alinha-se com os objetivos da pesquisa:

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, ao local de estudo (...). A abordagem na investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 48-49).

Portanto, para Bogdan e Biklen (2004), o pesquisador qualitativo “precisa utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 50). Com tal, deve buscar entender o objeto de estudo sob a ótica dos sujeitos envolvidos (Educandos, Educadores e Moradores da Vila) intermediado pelo diálogo, considerando as vivências e singularidades dos sujeitos. Para isso, a escolha do método e as ferramentas metodológicas estão relacionadas com os objetivos do estudo.

Inicialmente, com levantamento de dados de Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para uma melhor organização e delimitação dos objetivos, realizou-se tal procedimento a partir busca pela variável Ensino de Geografia em Escolas do campo, abordando o fortalecimento da educação do campo e resistência camponesa através do ensino de geografia, assim como estudos realizados na Amazônia. Após uma análise, identificaram-se poucos estudos que envolvessem as contradições presentes no Ensino de Geografia em Escolas do campo na Amazônia paraense. Com isso, escolheu-se por dois trabalhos específicos para embasamento, vide Quadro 1.

Quadro 1: Síntese dos trabalhos escolhidos da plataforma da Capes

| TEMA | PROBLEMA |
|---|---|
| <p>MORAIS; Eduardo Henrique Modesto de. O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local. 2018. 163p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia - Departamento de Geografia da Universidade de Brasília. Brasília, 2018. Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/. Acesso em 10/07/2021.</p> | <p>Analisar o papel do Ensino de Geografia desenvolvido na Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, Minas Gerais, no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>FARIAS. ROSANA TORRINHA SILVA DE. Ensino De Geografia Nas Escolas das Ilhas Queimadas/PA: O Lugar Ribeirinho no Contexto Amazônico. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia - Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/. Acesso em 10/07/2021.</p> | <p>Propõe compreender e potencializar o ensino de Geografia em escolas ribeirinhas, a partir do contexto amazônico e a relação/interação com o lugar e com o mundo como referência na construção do conhecimento.</p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, setembro de 2021.

Com tal, o estudo utilizou levantamento bibliográfico como suporte para a construção da revisão da literatura especializada no tema aqui enfatizado. Nessa etapa, em autores que problematizaram as categorias que foram abordadas na pesquisa, buscou o suporte necessário ao seu desenvolvimento.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Segue Quadro 2, com autores pensados para iniciar a construção dos fios teóricos sobre Ensino de geografia, Educação do Campo, Currículo e Território, selecionados através da pesquisa bibliográfica:

Quadro 2: Principais autores e obras para a tessitura teórica

| FIOS TEÓRICOS | | | |
|--|---|---------------------------|------------------------------|
| ENSINO DE GEOGRAFIA | EDUCAÇÃO DO CAMPO | CURRÍCULO | TERRITÓRIO |
| CALLAI (2001; 2005; 2018) CAMACHO (2008) MANIFESTO-ALBUQUERQUE et al. (2021) | MOLINA (2002; 2012) CALDART (2009) HAGE (2005; 2011; 2010) MALHEIRO (2014; 2018) | ARROYO (2008; 2010; 2013) | FERNANDES (2004, 2006, 2008) |

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, dezembro 2021.

Como levantamento documental, se atentará aos documentos legais e marcos regulatórios do Ensino de geografia e Educação do campo imbuídos na política educacional brasileira, como apontado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Principais documentos para a tessitura da pesquisa

| FIOS DOCUMENTAIS | | | | |
|---|---|--|---|---|
| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC | DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO (DOEBEC) nº 1 e nº 2 | PARECER nº 1, EXPEDIDO PELA MEC/CEB/CEB | LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB), LEI nº 9.394/96, nos artigos nº 23, nº 26 e nº 28 | DIRETRIZES CURRICULARES DE CASTANHAL |
| BRASIL (2018) | BRASIL (2002; 2008) | BRASIL (2006) | BRASIL (1996) | CASTANHAL (2021) |

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, dezembro 2021.

Como citados, os documentos foram examinados a partir do prisma dos objetos da pesquisa, sendo na BNCC analisada competências gerais, habilidades, objetivos, em específico, as informações referentes à disciplina de geografia. Segundo Fonseca (2002):

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Este estudo de caso será regido de forma participativa e exploratória, e está incumbido de difundir progressivamente a concepção de articular o saber popular e científico, afirmando que todas os sujeitos, as comunidades, as culturas são fontes de saber, atrelando a pesquisa à “bandeira” da não superposição do conhecimento científico ao popular. Nesse sentido, para Brandão e Borges: “É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Torna-se necessária, portanto, uma ação por parte dos sujeitos e pesquisadores engajados no processo indagativo, a fim de refletir o agir social face às contradições, configurando uma ação coletiva (BALDISSERA, 2001). Nesse contexto, a pesquisa participante almeja construir o caminho de emancipação dos grupos sociais que pertencem ao

território subalternizante. Com tal, amplia-se o conhecimento dos pesquisadores-participantes, ao passar da tomada de consciência dos sujeitos envolvidos para as transformações sociais.

Como *lócus* de pesquisa, optamos por uma comunidade camponesa (Santa Terezinha, vide Mapa 1, que será melhor discutida no capítulo 02, juntamente com a escola) localizada em uma área considerada fronteira, às margens da PA-242, entre os municípios de Santo Antônio do Tauá e Castanhal, nordeste do Estado do Pará. Especificadamente, abordaremos a Escola EMEIEF Leandra Paulino Corrêa (LPC), a escola da comunidade, responsável por atender os moradores de Santa Terezinha, ramais do Pacuquara, Dico e Transcastanhal, partilhados nas turmas da Ed. Infantil ao Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais do 1º ao 9º e Educação de Jovens e Adultos-EJA.

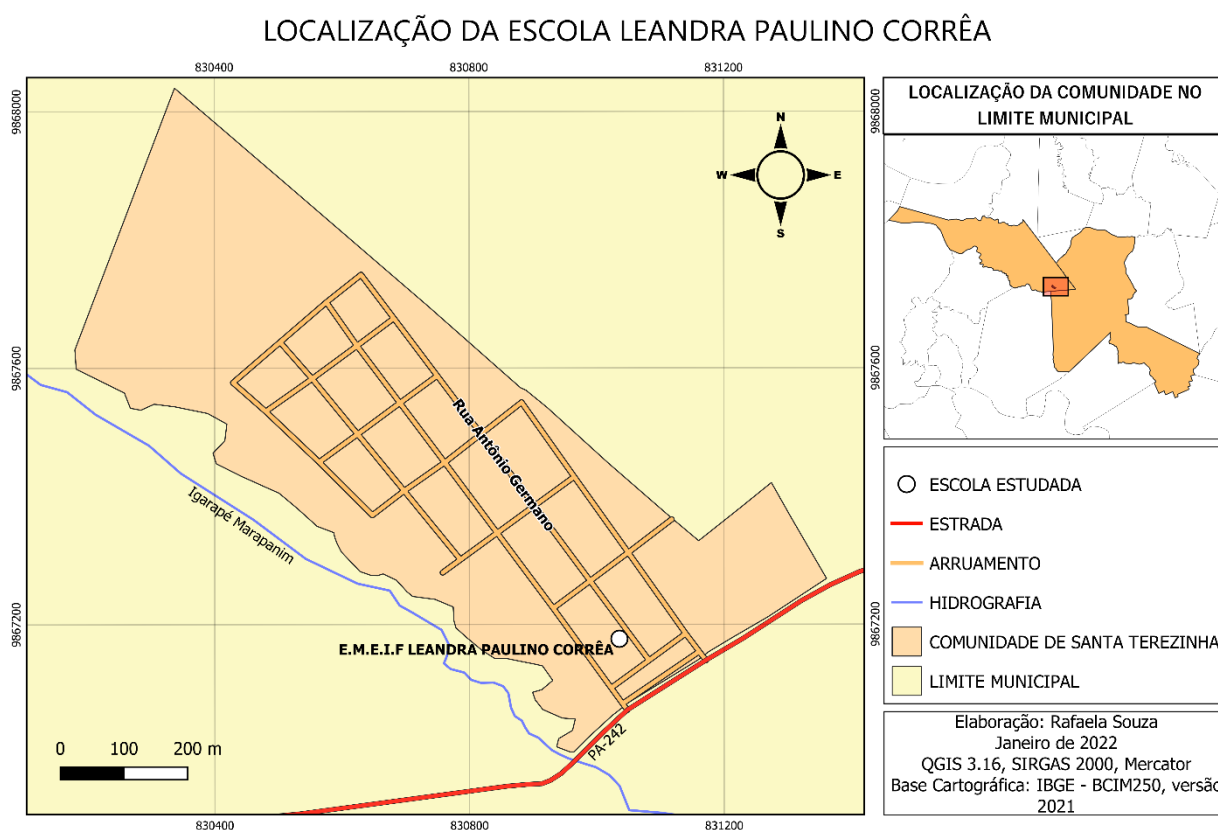
No território da comunidade, é possível observar elementos das vertentes material e simbólica do território, como: a terra, o trabalho, a memória coletiva e os saberes da população local, entrelaçados à agricultura familiar, com a plantação de roças e hortaliças, produção de farinha e goma nos retiros e festejos dentro da vila e nos ramais adjacentes.

Em seu território e redondezas, ainda há a presença das empresas de monoculturas de palma e coco, e atividade pecuarista crescente. Atividades do agronegócio intensificadas na última década com a presença da empresa Sococo (monocultor de coco), com sua imensidão no entorno da Vila, abrangendo terras dos municípios de Santo Antônio do Tauá, Castanhal e Santa Izabel do Pará. Antes desta, o território já contava com a presença dos plantios da Denpasa, Dentauá (monocultores de palma), fazendas pecuaristas bovina, e mais recente com a avicultura.

Vivenciei como moradora, educadora e educanda na comunidade, na qual a expropriação do camponês frente à lógica mercadológica da agricultura capitalista tem incorporado nova dinâmica, atingindo as vertentes material e simbólica do território. Ela foi notada a partir da venda das terras do camponês, fechamentos de retiros de goma e farinha, e consequentemente a falta de derivados (goma, farinha), perda da mata nativa, assoreamento e poluição dos cursos de água, ausência dos roçados e o assalariamento.

Neste confronto, há a Escola (vide Figura 1- Mapa), e em especial o Ensino de Geografia, disciplina com potencial de ser instrumento de transformação social para além dos muros da escola, com a intenção de fazer os sujeitos do campo, sujeitos de sua própria vida, sem a tutela do agronegócio.

Figura 1: Mapa de Localização da Escola M. E. I. F. Leandra Paulino Corrêa



Fonte: Elaborado por Rafaela do Nascimento de Souza, em janeiro 2022.

A especificidade do lócus está na possibilidade de analisar o retrato da escola do campo na Amazônia paraense, apontando quais contradições estão presentes entre o currículo de geografia e território, sendo o fio condutor a Base Comum Nacional Curricular (BNCC), como política educacional no contexto das reformas neoliberais, norteadoras do currículo e de todos os processos ocorridos na escola, tendo no horizonte a perspectiva se o ensino de geografia tem contribuído para formar sujeitos capazes (re)existir em um campo com fortes influências mercadológicas.

Os sujeitos participantes da pesquisa estarão distribuídos da seguinte forma:

- I. 02 Educando que estuda na escola, sendo envolvido com as questões relacionadas à escola e à comunidade (APÊNDICE I);
- II. 02 Educador, professor da disciplina de geografia na comunidade; 1º professor pertencente à localidade a ministrar aulas na escola (APÊNDICE II e III);
- III. 01 Coordenadora pedagógica mais antiga, profissional com visão ampliada dos processos/dinâmica da escola e relação desta com a comunidade ao longo dos anos até os dias atuais (APÊNDICE IV);

IV. 02 Moradores da comunidade, sendo sujeitos mais antigos imbuídos de memória sobre a história da comunidade de Santa Terezinha, com histórias ascendentes entrelaçadas dentro do panorama de criação das colônias agrícolas no território oportunizado devido à construção da estrada de ferro Belém-Bragança e a imigração nordestina da época. Um deles é ex-funcionário do agronegócio e membro da associação dos agricultores da comunidade que ainda possuem lotes familiares de produção camponesa ativa em meio às entranhas do agronegócio na comunidade (APÊNDICE V).

Realizou entrevistas diluídas em conversas, sendo do tipo semiestruturada. Realizada a partir de um roteiro com perguntas principais, complementa-se com as livres que podem surgir no decorrer com o direcionamento dos sujeitos entrevistados. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Destaca-se que as entrevistas foram individuais e coletivas com os sujeitos.

Nesse sentido, o investigador qualitativo, que considera a participação do sujeito enquanto elemento fundamental da sua pesquisa, utiliza-se de estratégias metodológicas no pesquisar desse. Assim, expõe Triviños (1987),

(...) talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. E isto sem desconhecer a importância de outros meios que, como as autobiografias, os diários íntimos, as confissões, as cartas pessoais, etc., podem transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Todas as técnicas e métodos de coleta e análise das informações empíricas anteriormente citadas, ainda de acordo com o autor, exigem o que não necessariamente ocorre em uma pesquisa na abordagem quantitativa, tal como a atenção especial e a valorização do sujeito participante, um cuidado do próprio investigador e uma valorização das notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 2004).

Os pesquisadores qualitativos frequentam o lócus de estudo porque se preocupam com o contexto circunstancial. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas e analisadas quando são observadas *in locus*, isto é, as comunidades devem ser entendidas no contexto da história das instituições gestoras. “Quando os dados sem causa são produzidos por sujeitos, como no caso dos registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 48).

Além disso, realizar a *observação sistemática* na Escola e Comunidade de Santa Terezinha, trata-se de analisar a relação da escola e comunidade, conteúdo e território, prática educativa e prática social. Também nessa etapa realizamos trabalhos de campo, entrevistas e registros fotográficos nessa instituição e na Comunidade. “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas intuitivamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 183).

Para contemplar o estudo em específico, temos como objeto o currículo via BNCC (Política Curricular) e o território da comunidade, que nos permitirá identificar as contradições presentes no currículo de geografia e princípios/perspectivas de educação do campo utilizado na Escola Leandra. Nesse momento, os trabalhos de campo, recheados de observação sistematizada e entrevistas diluídas em conversas, deram vida à pesquisa: “Entendemos campo na pesquisa qualitativa como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2012, p. 62).

Investigar a interação entre os conteúdos curriculares e o território, escola e comunidade, prática educativa e prática social, é reconhecer a demanda dos povos do campo em prol de uma educação de qualidade e para todos. E utilizar o ensino de geografia como marco traz ao debate o quanto é válido estreitar o caminho da escola e a universidade na ciência geográfica, além de pôr no debate o chão da escola do campo em suas múltiplas faces.

Ainda como parte da metodologia, e na medida em que realizarmos as observações do trabalho de campo, elaborarmos mapas, com o intuito de ajudar a entender a realidade que estamos pesquisando. Da mesma maneira, à medida que entrevistamos os sujeitos selecionados para este trabalho, buscamos transcrever tais entrevistas e, em seguida, interpretá-las mediante aos fios teóricos que tomamos, previamente, como suporte para tecer tal estudo.

Para a análise dos dados, precisamos descrever todos os elementos coletados, expondo sua riqueza de informações a partir do detalhamento dos elementos constitutivos do objeto de estudo e o território, abrindo possibilidades para uma interpretação esclarecedora de todo o processo, e não somente dos resultados. As interpretações dos elementos são construídas com o caminhar da coleta empírica, afirmando a não existência de hipóteses para serem testadas em campo, mas construídas nele.

A Dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política no contexto das reformas neoliberais”, busca expor as políticas neoliberais: o que isso tem a ver com a BNCC, que discorrem respectivamente sobre

o objetivo e as estratégias do projeto neoliberal de posse da educação através das prescrições e previsões contida no texto final da BNCC, recém implementada nas escolas. Na sequência, discute-se sobre a BNCC e as implicações no Ensino de Geografia. Por último, o chegar da BNCC e as implicações ao ensinar geográfico nas escolas do campo. Tais discussões situam o objeto no contexto mais amplo do movimento das reformas neoliberais.

O segundo capítulo, por sua vez, intitulado “História tecida por vivências: da Comunidade à Escola”, inicia com a história da Comunidade de Santa Terezinha: Aprendizagem Territorial, depois analisa a expansão do agronegócio e resistência camponesa no território de Santa Terezinha, expondo a relação dos sujeitos camponeses com o território desde os primeiros moradores até hoje. Além disso, historiciza o percurso da Escola MEIEF. Leandra Paulino Corrêa.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Tecendo os fios encontrados na Pesquisa: BNCC, Ensino de Geografia na Escola do Campo Leandra Paulino Corrêa (LPC)”, analisa a prática educativa desenvolvida na escola, mostrando as contradições do processo de implementação da base, bem como a resistência dos sujeitos em atrelar o ensinar geográfico ao seu território. Nele, se elucida, de forma mais específica, o que há de contradição nesse processo, concretizado com a fragilização do ensino de geografia em sua base epistemológica e metodológica, perda de vínculo com realidade/território camponês, desperdício da experiência imbuída de cultura, desmobilização da coletividade, enfraquecimento da autonomia. Questões postas contraditória.

1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO POLÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

Eu quero uma Escola do Campo
Que tem a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada e conduzida coletivamente

Eu quero uma Escola do Campo
Que não enxergue apenas equações
Que tenha como chave mestra: o trabalho e os mutirões

Eu quero uma Escola do Campo
Que não tenha cercas, que não tenha muros
Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro
Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro

Eu quero uma Escola do Campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados

Eu quero uma Escola do Campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia
(Letra da música Construtores do Futuro de Gilvan Santos).

O presente capítulo encontra-se organizado em três seções, que discorrem respectivamente sobre o objetivo e as estratégias do projeto neoliberal de posse da educação através das prescrições e previsões contida no texto final da BNCC, recém implementada nas escolas. Na sequência, discute sobre a BNCC e as implicações no Ensino de Geografia. E por último, o chegar da BNCC e as implicações ao ensinar geográfico nas escolas do campo. Tais discussões situam o objeto no contexto mais amplo do movimento das reformas neoliberais.

1.1 – Políticas neoliberais: o que isso tem a ver com a BNCC?

O neoliberalismo olha para a educação a partir das reformas educacionais pensadas no decorrer deste movimento político-filosófico, caracterizado por contrapor-se aos anseios de bem-estar social da classe trabalhadora, com adjacência do Estado nas tomadas de decisão econômica e social no território. Assim, é o mercado assumindo a função de autorregulador dos processos. Tem como “objetivo exatamente restringir/reduzir/eliminar os direitos sociais dos trabalhadores e as conquistas das camadas populares, em alguma medida, preservadas na primeira ofensiva neoliberal” (RIZZOTTO, 2017, p. 676).

Segundo Freitas (2018), esse movimento de reforma da educação expressa a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado “de cima”, é transmitido via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no chão da escola, isto é, no educador e nos educandos: é “um movimento que tem sido chamado de top-down – de cima para baixo” (FREITAS, 2018, p. 38). O processo da reforma educacional com a criação de políticas ganhou as várias denominações, dentre elas, segundo Sahlberg (2011, p. 177-1779), a expressão o Movimento Global da Reforma Educacional², assim como as seguintes características visualizadas no quadro 04 abaixo:

Quadro 4: Características do Movimento Global da Reforma Educacional

| | |
|-----------|---|
| a) | Padronização da e na educação. |
| b) | Ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em leitura, matemática e ciências naturais, tomando como principais alvos os índices de reformas educacionais”. |
| c) | Ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade e a autonomia dos professores. |
| d) | “Transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”. |
| e) | “Políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”. |
| f) | Um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização. |

Sistematizado a partir de Freitas (2018, p. 38-39).

Organização: Rafaela do Nascimento de Souza.

A expansão dessas características na educação brasileira e no mundo afora, em um cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar uma “escala de operação”, fazendo do ser e fazer educação mais atrativos aos interesses neoliberais, “à atuação de indústrias e prestadores de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia

² Global Educational Reform Movement (GERM), “surgiu desde 1980 e tem sido cada vez mais adotado como ortodoxia de reforma educacional em muitos sistemas educacionais em todo o mundo, inclusive nos EUA, Inglaterra, Austrália e alguns países em uma transição. Surpreendentemente, o GERM é promovido pelos interesses de agências internacionais de desenvolvimento e empresas privadas por meio de suas intervenções em reformas estruturais e de formulação de políticas” (SAHLBERG, 2012).

do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica” e usando a educação como ferramenta dominante (FREITAS, 2018, p. 39). O motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial). Outra nomenclatura desse movimento é proposta por Diane Ravitch (2013 *apud* FREITAS, 2018, p. 39): “reforma”, e define seu significado:

‘Reforma’ realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra ‘reforma’ porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança ao setor público em geral. O movimento de ‘reforma’ podem ser atribuídos a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral (RAVITCH, 2013 *apud* FREITAS, 2018, p. 39)

Os reformadores projetam a implementação de reformas educacionais para garantir a dominação sobre as competências e habilidades básicas para o desenvolvimento econômico, em suas atividades técnicas imbuídas dentro da lógica de subordinação dos sujeitos ao capital. O objetivo dessa reforma é a “retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

Esse movimento interventor adquiriu destaque no início da década de 1990, sendo impulsionador da criação dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho, este último oficializado no Brasil em 1994 pelo governo de Itamar Franco, através da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. As reformas curriculares, as novas formas de gestão dos sistemas de ensino tinham o anseio de exercer o maior controle sobre o sistema educacional, ou seja, controle na formação dos sujeitos. Isso resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (NETO; RODRIGUEZ, 2007; HORTA NETO, 2018).

Por outro lado, observou-se que houve uma redução no investimento público em educação, abrindo espaço para o avanço da iniciativa privada (NETO; RODRIGUEZ, 2007). A justificativa para isso é que o Estado era visto como mau gestor, e há a necessidade de gerenciamento do mercado/capital, inclusive o capital estrangeiro. Com tal concepção, o Estado

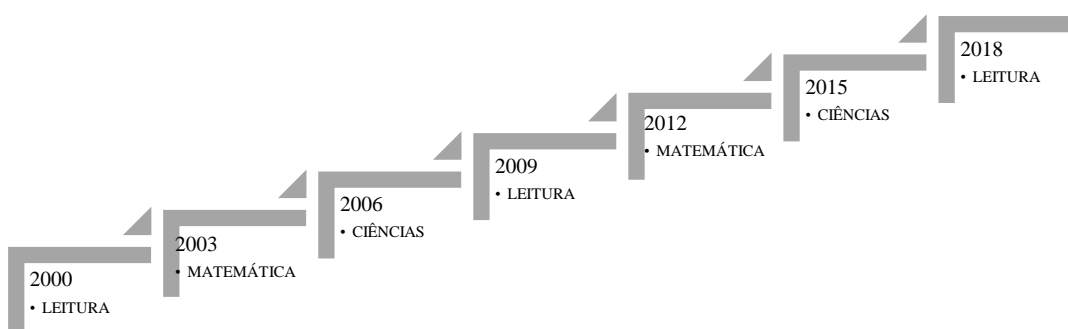
³ “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação” (BRASIL, 2022).

é o principal opositor da geração da qualidade social, porque é um mau gestor (SCHULER, 2017).

O mau gerenciamento apresentado a partir da diagnose descrita no relatório do Banco Mundial (BM) em 2017 caracterizaram a educação brasileira como cara e ineficiente. O documento critica o valor gasto das receitas tributárias municipais em educação, cerca de 25%. Segundo o Banco Mundial, isto contribui para que os municípios com maior arrecadação tributária "aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado" (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

O argumento proferido pelo BM está embasado no relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁴, vinculado ao departamento de educação da OCDE através de um sistema composto de avaliação padronizada, com base em três áreas - Leitura, Matemática e Ciências – sendo variada a ênfase de cada uma delas conforme a edição (figura 02). Avaliação foi realizada com alunos na faixa etária de 15 anos, por presumir que esta idade se refere ao término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (BRASIL, INEP, 2022).

Figura 2: Áreas de conhecimento enfatizada em cada avaliação do PISA ao longo dos anos.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
Organização: Rafaela do Nascimento de Souza.

Nesse viés, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2022), os estudantes respondem a um maior número de itens no teste da área de conhecimento enfatizada na edição, coletando informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como a Resolução de Problemas,

⁴ Programme for International Student Assessment.

Letramento Financeiro e Competência Global. Deixa-se claro que a intencionalidade do ensino está pautada na formação para o mercado de trabalho.

O Brasil participa desde a primeira edição, em 2000, do PISA, e o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Pisa 2022 ocorreu com reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia de COVID-19, por isso, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022 e do Pisa 2024 para 2025. O Pisa 2022 já se encontra em preparação e o domínio principal da edição será matemática (INEP, 2022).

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (INEP, 2022).

O BM utiliza os resultados do PISA e demonstrativos do PIB, pois em seu relatório diz que "Como percentual do PIB, o Brasil gasta atualmente mais do que a média da OCDE e de seus pares. Além disso, o Brasil superou a OCDE em termos de despesas públicas totais na educação infantil e no ensino médio" (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Dentre as análises realizadas pelo BM, constatou-se que:

países como Colômbia e Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil e obtêm melhores resultados (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124).

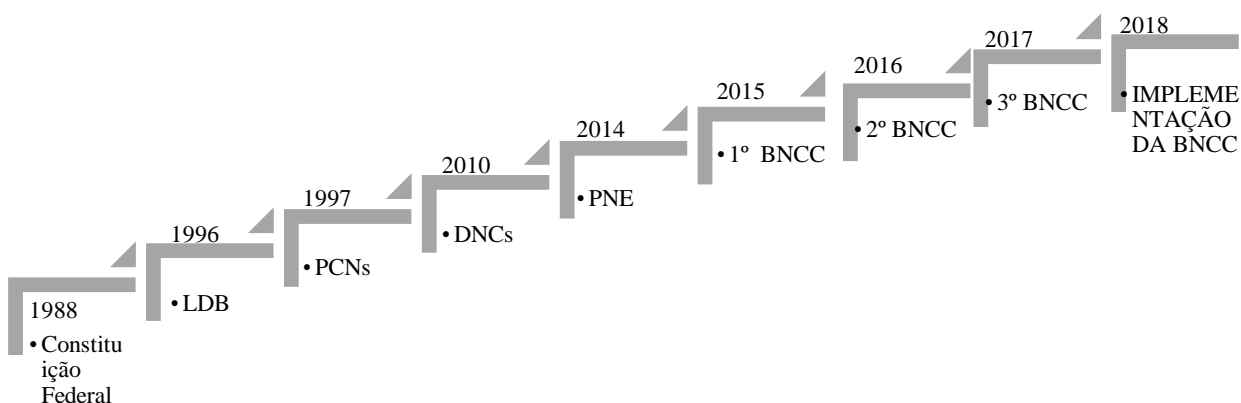
O PISA trabalha com a comparação entre os países de diferentes níveis de desenvolvimento. Países com distintas variações demográficas, socioeconômicas e educacionais, como é o caso do Brasil, têm suas multiplicidades, suas heterogeneidades presentes no vasto território. Os organismos internacionais construtores e impulsionadores das políticas neoliberais estão forjados na ordem do capital ajustado à mundialização financeira. As políticas de educação elaboradas e implantadas nesse contexto são funcionais a essa nova ordem, dentre elas a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC surge nesse movimentar da busca por “referências nacionais curriculares”, configurando-se em uma política de educação neoliberal, materializando-se como política normativa, visto que esse documento apresenta implicações para a formação dos sujeitos em espaços escolares, submetendo a formação do aluno aos interesses do mercado de trabalho precarizado. Tinha razão Polanyi (1980), ao dizer que essa nova ordem capitalista controvverte

o Estado e o coloca a serviço dos empreendedores capitalistas, que criam e mantêm as condições de submissão da sociedade ao mercado. É o Neoliberalismo, que gerou um novo sistema social em que os excluídos são incorporados (de modo contraditório) e assumem papel preponderante no funcionamento desse metabolismo social.

A trajetória da BNCC pode ser observada na figura 3 e escritos abaixo:

Figura 3: A trajetória de construção e implementação da BNCC



Fonte: Ministério da Educação.

Organização: Rafaela do Nascimento de Souza.

A proposta de criação da BNCC é promulgada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Prevista em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular fixa conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, pois já mencionava a educação a serviço de: pleno desenvolvimento da pessoa; prepara para o exercício da cidadania; qualificação para o trabalho. Orientações confirmadas pelos artigos 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Já em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26 regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Houve um pacto federativo para estabelecer competências e diretrizes para orientar os currículos nas escolas brasileiras, já indicando a necessidade via Estado de uma base nacional comum.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Ainda década de 1990, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, em 1997, do 1º ao 5º ano. Em 1998, do 6º ao 9º ano. Apenas em 2000 instituíram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. São consolidados em dez (10) volumes os parâmetros de ensino. Em específico, o PCNEM foi organizado em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 1997, 1998, 2000).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

Com o passar dos anos, institui-se a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi regulamentado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 04 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC). A 1ª versão da BNCC foi instituída pela portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 e institui a comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta. Em outubro inicia a consulta pública para a construção, com as contribuições da sociedade civil, de organizações entendidas

científicas. No ano seguinte, após a finalização da 1ª versão, começam discussões para construir a 2ª versão, essa disponibilizada em 3 de maio de 2016 da BNCC.

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, dia 20 de dezembro de 2017. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Já dia 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

O Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em 02 de abril de 2018. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. No dia 5 de abril, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC, com a meta de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC (BRASIL, 2022).

Em 02 de agosto de 2018, segundo o Ministério da Educação (MEC), escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Considerando a BNCC (BRASIL, 2018) como uma política que altera a organização dos currículos nas escolas e nas universidades nos cursos de formação de professores, das intencionalidades da educação, gestão da prática educativa nas escolas, política de avaliação, financiamento educacional, dentre outros campos em disputa, convém aprofundar os estudos acerca do tema, destacando que o objetivo real e final da BNCC (BRASIL, 2018), é a subtração da educação como direito, e seu serviço ao mercado, ao projeto de sociedade do capital hegemônico.

Nessa direção, a construção e implementação da base vale-se da utilização de “sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado” (APPLE, 2002, p. 162). Pré-empacotamento prejudicial à diversidade contida no território brasileiro, como já expõe Arroyo (2011):

(...) Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quanto está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos (ARROYO, 2011, p. 17).

Nessa narrativa, Arroyo (2011) traz à tona as implicações no desenvolver das atividades nas escolas, olhando o ensino de geografia condicionado a prescrições ditadas pelo capital. Assim, o currículo vem se confirmando com mais um território em disputa dentro do projeto de lança mão da educação para servir aos interesses mercadológicos. Com isso, os educandos e educandas perdem seu direito, pela diferença e qualidade da educação no panorama das reformas educacionais; foram abordadas neste estudo da BNCC as implicações ao ensino de geografia nas escolas do campo, explicadas nas sessões abaixo.

1.2 – BNCC e as implicações no Ensino de Geografia

No panorama das reformas educacionais as modificações propostas pela política educacional brasileira, em especial as de interferência no currículo, tem corroborado para um cenário de incertezas quanto a qualidade do ensino desenvolvido a partir das implicações da BNCC. Vislumbra-se que a implementação vem produzindo consideráveis mudanças na prática educativa e no processo de ensino e aprendizagem de diversos componentes curriculares, em especial, no ensino de geografia. Sendo a geografia componente curricular da área de Ciências Humanas, presente no Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFI) e Finais (EFF) e no Ensino

Médio, detalhando por Ano do que denomina unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, enfatiza o pensamento espacial e raciocínio geográfico, pois esses são basilares do componente.

Nesse foco disciplinar, a geografia do Ensino Fundamental encontra-se na agenda de discussão sobre as implicações herdadas em decorrência da BNCC para a educação pública brasileira, especificadamente nesta pesquisa, que é desenvolvida nas escolas do campo. É justificável, pela estruturação da BNCC, ser embasada na associação dos conteúdos, competências e habilidades, características atreladas ao ideário de currículo por competência, almejando “atribuir senso prático aos saberes disciplinares” (AZEVEDO; SACRAMENTO, 2019, p. 42).

Uma prática educativa, embasada no enaltecimento de competências e habilidades, ditas como particularidades do mundo do trabalho, são visualizadas no escrito do documento, desde as competências mais gerais às específicas da Geografia, identificáveis mediante a citação de palavras interligadas ao mundo do trabalho, como *resiliência, resolução de problemas, flexibilidade, senso crítico e protagonismo*. “Expressões essas que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem como necessárias ao ensino escolar atual na perspectiva do neoliberalismo” (PINHEIRO; LOPES, 2021, p. 14).

Segundo Laval (2004, 2019), esse “pacote das competências” prioriza qualidades empregáveis como “ler, escrever, contar”, que são competências indispensáveis para o mercado. Há um lança mão da escola, pensada como espaço do aprender as competências necessárias à empregabilidade dos futuros “assalariados”. Os propositores têm noção que não se pode extinguir os sistemas educativos, apenas adaptá-los, introduzir no chão da escola, na prática diária escolar, nos territórios dos educandos e educandas. A “competência lógica” tem sido o combinado do sistema educativo e a exigência para a formação da mão de obra pelas empresas (LAVAL, 2004).

Nesse mover, a Base foi criada para guiar todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos. Já é entendido que estamos diante de “um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico” (EVANGELISTA, FIERA, TITON, 2019, p. 8).

Nessa lógica de apropriação das diferentes dimensões do ensino, a geografia, sob a leitura de vários estudiosos, aponta como a disciplina que assume uma proposta tecnicista, sem margem de questionamentos ou aprofundamento de conceitos fundamentais, exprimindo assim,

traços da corrente do tecnicismo⁵. Essa situação é confirmada pela não menção especificadamente de nenhum dos conceitos (território, lugar, região, natureza, paisagem) ao longo da trajetória dos Anos Finais (6º/sexto, 7º/sétimo, 8º/oitavo e 9º/nono anos) do Ensino Fundamental; esses conceitos estão expostos de maneira incipiente na tessitura da diretriz curricular, indicando apontamentos de negação do aprofundamento teórico e epistemológico (GUIMARÃES, 2018; PINHEIRO, LOPES, 2021).

[...] a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017, p. 359).

Enfatiza-se essa contradição no texto introdutório, como citado acima, mas não é mencionada sua utilização como conceito no desenvolvimento das habilidades. Além destes, há os conceitos de identidade e os de natureza, dentre outros, que estão fadados à desinformação e ao empobrecimento teórico, pela citação com ausência do debate, reflexão, ou seja, a necessária referência dos mesmos (GUIMARÃES, 2018, p. 1049). Essas são características condizentes com o processo de tessitura “marcado por um caráter conservador e reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação” (GUIMARÃES, 2018, p. 1041).

No viés de atender aos interesses dos grupos supracitados, Guimarães (2018, p.1042) continua seu raciocínio dizendo que “a seleção dos conhecimentos que devem ser trabalhados na escola está exposta de modo literal no documento”, o que não cria descrédito sobre a lógica de que aquele integra uma normativa curricular ordenada e alinhada com as políticas educacionais propostas por organismos internacionais e não pela população plural do território brasileiro. Nesse enfrentamento, entende-se a relevância do ensino de geografia para trabalhar as vivências dos educandos e educandas, impulsionando-os a perceberem-se no território e entender às relações sociais, culturais e econômicas que se sucedem. Isso é “*Amazonizar o currículo, desobedecer a BNCC*”, como já diz o pesquisador Salomão Hage da educação dos povos do campo, das águas e da floresta na Amazônia.

⁵ “O paradigma behaviorista se diferencia radicalmente de outras pedagogias como a cognitiva, a humanista, a construtivista, a histórico-cultural as quais têm alguns traços em comum como o papel da aprendizagem significativa no desenvolvimento dos processos mentais, as implicações cognitivas e emocionais no ensino, o papel do ambiente social da aprendizagem e de situações estimuladoras do desenvolvimento mental, as interações em sala de aula etc. Essas características estão ausentes do paradigma tecnicista, já que considera a mente humana como uma “caixa preta” cujo interior não podemos conhecer e, por isso mesmo, trata-se de buscar no ensino formas externas de mudanças no comportamento humano dos alunos ignorando os processos psíquicos ou mentais, o contexto sociocultural, a relação pedagógica. Com isso, o papel educativo da escola e dos professores fica praticamente anulado porque os objetivos vêm previamente, ou seja, agentes avaliadores do sistema escolar definem os objetivos da matéria, o tipo de cidadão, o projeto educativo” (LIBANEO, 2018, p. 66).

Segundo Callai *et al.* (2016, p. 54), o ensino de geografia “[...] não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente”. E ainda, segundo Oliveira (2010, p. 141), a disciplina “[...] procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação” e utilizando os conceitos geográficos na análise da sua realidade.

Nessa direção, em contraposição, identificou excesso de conteúdos na proposta destinada ao ensino fundamental do ensino de geografia, induzindo ao aprisionamento do professor a tarefa de dar conta de tudo, ou seja, “quando grandes quantidades de conteúdos são prescritas de fora para dentro, seja por uma comissão seja pelo ministério, os professores passam a preocupar-se com a forma de dar conta deles” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 123), e preferência dos conteúdos de fora para serem desenvolvidos na escola, afastando as experiências do cotidiano, ao passo de omitir a dimensional do cotidiano.

Há necessidade de clareza, para analisar o discurso justificador da criação e implementação da BNCC, de falas amarradas no discurso de melhoria da qualidade da educação em todo território, tendo o mercado como critério unitário da reorganização curricular. Isso deixa implícita a não neutralidade curricular, e sabendo da sua interferência nas salas de aulas e contribuição do projeto de sociedade subordinada ao capital hegemônico, sendo este último responsável pela seletiva e embrenhar de sua visão do conhecimento na proposta, e conseqüentemente nas escolas e no EG. O currículo está diretamente relacionado à organização cultural e social dos sujeitos, objeto de conflitualidade “que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1999, p. 59).

Nesse contexto de impactos a educação, o ensino de geografia é sentido até mesmo na prática docente, fadada a ser controlada a partir da finalidade dos propositores oriundos da política neoliberal como já citado. Em contrapartida a essa lógica, os/nós educadores devem/devemos assumir a dianteira na elaboração dos currículos nas escolas, especificamente nas escolas do campo, afinal, a base já mostrou suas características de

privatização, padronização e minimização do campo do conhecimento pedagógico, avaliação de resultados e responsabilização, gerencialismo de mercado e esvaziamento do conhecimento crítico pelas ciências da educação (FELIPE *et al.*, 2021, p. 132).

No escrito, observa-se uma grande atenção ao pensamento espacial e o desenvolvimento do raciocínio geográfico na sessão específica sobre as orientações do

componente curricular de geografia, com a afirmativa da relevância do EG para a compreensão da realidade:

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2017, p. 359).

Essa importância é estendida até o pensamento espacial, essencial ao desenvolvimento intelectual dos educandos e educandas. Por outro lado, cita-se que não é exclusividade da geografia, pois “o pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura)” (BRASIL, 2017, p. 359). A integração das áreas objetivas à resolução de problemas envolvem “escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.” (BRASIL, 2017, p. 359).

Em vista disso, observamos que os autores no texto do documento afirmam a grande relevância da educação geográfica para a educação básica ao formar o pensamento espacialmente e impulsionar o raciocínio geográfico para expressar e entender o mundo em movimento de transformação pulsante, expressado na relação da natureza e sociedade. Porém, ao dizer que não é só da geografia é, ao entender da pesquisa, um deixar facultativo da análise do mundo sobre a visão geográfica.

Por esse ângulo, testemunhamos o reforçar no movimento atual do ensino de geografia, com atenção ao raciocínio geográfico, que é indicativo de educação utilitarista, baseada no interesse mercadológico externo, expressada em palavras utilizadas no próprio documento da BNCC: “Essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Estados Unidos da América, Chile e Austrália” (BRASIL, 2018, p. 359).

A concepção de elaboração, que gera desconfiança sobre raciocínio geográfico e pensamento espacial, está presente na BNCC, e estamos diante da valorização de uma tendência externa ao Brasil e de um jogar de lado o espaço geográfico. O conhecimento geográfico passa pelo processo de esvaziamento do componente curricular, com a retirada do espaço geográfico e a valorização do raciocínio geográfico. Nesse receio, Rocha e Aguiar (2022) nos ajudam a problematizar:

Será que não dedicamos muito talento para soluções imediatas, reduzidas a uma crença didática do raciocínio geográfico? Perguntamo-nos se, ao trair todos os

movimentos em que colocam o espaço geográfico no centro curricular, o raciocínio geográfico não estaria novamente produzindo uma Geografia viúva do espaço, agora na escola. Não nos parece forçoso pensar que, ao se fundar numa matriz da aprendizagem comportamentalista, a Geografia produzida na BNCC deixou de se comprometer com bases epistemológicas muito caras para nossa identidade disciplinar na escola (ROCHA; AGUIAR, 2022, p. 13).

Como demonstrado na citação acima pelos autores, o não comprometimento com o espaço geográfico configura como a traição de um pilar estruturante da epistemologia do ensino de geografia. Extrair o espaço para substituí-lo pelo raciocínio faz parte de “um projeto de esvaziamento curricular baseado na identidade da disciplina. Essa premissa organiza o nosso argumento neste texto” (ROCHA; AGUIAR, 2022, p. 07).

O projeto é de uma geografia acrescida pela fundamentação na lógica da virada digital, em que a tecnologia assume função indispensável do ponto de vista dos propositores na produção do pensamento geográfico. Sem dúvida, as geotecnologias são ideias comprometidas com o modelo universal, podendo ser autocráticas, eliminando a diversidade em favor de leis gerais. “A Geografia na escola, com a promessa de lei geral, pode incorrer em violências que aprofundam desigualdades ao não privilegiar, por exemplo, a multiplicidade do espaço e a dinâmica des-re-territorial da vida e da morte” (ROCHA; AGUIAR, 2022, p. 15).

As contradições em torno das geotecnologias vêm significando o que os autores denominam de geografias digitais. Isto é, da prática à análise, a virada digital vem imprimindo uma gramática epistemológica na Geografia. Entretanto, apesar desse alerta no campo, nos chama a atenção a migração do conceito das geotecnologias para o currículo. O discurso da inovação e da tecnologia também, há décadas, vem produzindo inflexões no currículo. Seria essa a principal motivação para deslocar o espaço e substituí-lo pelo raciocínio? (ROCHA; AGUIAR, 2022, p. 10).

Seguindo adiante, agora, serão analisadas as unidades temáticas, estas como um dos pontos em comum entre EFI e EFF no processo de aprendizagem na educação básica, além, da divisão por áreas do conhecimento e componentes curriculares. Destaca-se que cada unidade temática “contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]” (BRASIL, 2017, p. 29).

Cada unidade reúne um conjunto de conteúdo de uma mesma temática em uma unidade. As unidades temáticas⁶ aparecem em todos os anos do ensino fundamental, o que muda são os objetos de conhecimento e as habilidades: “[...] um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes

⁶ Somente o componente curricular língua portuguesa que não está organizado em unidades temáticas, mas sim, em práticas de linguagem.

curriculares” (BRASIL, 2017, p. 29). Devido essas unidades serem recorrentes em todos os anos, o conteúdo pode ser trabalhado em todos eles, porém a partir de novas habilidades. Isso evidencia a preferência pelas disciplinas com mais afinidades e melhor instrução tida na graduação; em consequência, fragiliza os requisitos indispensáveis à aprendizagem geográfica ao ensinar os conceitos geográficos em sua complexidade (LEMES, 2016; PINHEIRO; LOPES, 2021).

Nesse caminho das unidades temáticas, analisou-se a normativa curricular anterior (os PCNs), que os conteúdos propriamente ditos, de maneira generalizada, apresentam semelhanças com a normativa atual (BNCC), mas, conseguimos identificar modificações, sendo também comentadas por Pinheiro e Lopes (2021) em seus estudos:

no sétimo ano, os autores sentiram falta dos movimentos sociais que se realizam no campo; no oitavo ano, o documento propõe o estudo da Antártica (que geralmente é realizada no nono ano) e não menciona o Ártico; no nono ano, a exposição das habilidades está semelhante ao que já acontece atualmente (PINHEIRO, LOPES, 2021, p. 18, grifos próprios).

Temas subtraídos, a exemplo dos movimentos sociais do campo retirados do 7º ano, englobam sujeitos de extrema importância na formação do pensamento crítico e espacial, ainda mais no campo brasileiro e em escala regional. Na Amazônia, a disputa pelo território intensificou-se nas últimas décadas, pois nela encontra-se a derradeira fronteira agrícola do Brasil, em que as corporações disputam intensamente os territórios indígenas, quilombolas e camponeses, assim como as terras públicas. Sabendo-se que é a maior região brasileira e a segunda em fluxo aeroviário, perdendo apenas para a região concentrada⁷, percebe-se que isso é uma manifestação das ações intensas das empresas e do Estado (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 268-272).

Negar o estudo dos movimentos sociais do campo ao ensino de geografia, é inviabilizar a resistência destes sujeitos na construção de direitos, transformando-os em seres passivos à dinâmica que os cercam, sobretudo na obtenção dos conhecimentos como verdades absolutas, como prontos e acabados, não havendo questionamentos, conforme é apresentado por Paulo Freire (2013), alimento de uma educação bancária. Em razão disso, é preciso que haja uma ruptura dessa lógica capitalista e opressora impregnada na educação com as reformas educacionais, impacto sentido até com a não importância e exploração do trabalho de campo para leitura do espaço geográfico, do próprio território. Escassa ao estudo do meio no trabalho pedagógico, essa disciplina está explícita no escrito da base, citado apenas por duas, na

⁷ “A região Concentrada, formada pelas regiões Sudeste e Sul do IBGE” (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 39).

introdução da área de Ciências Humanas e na área de Geografia que trata do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (PINHEIRO; LOPES, 2021).

Outra brecha é o não enfoque das questões referentes às desigualdades sociais, visualizada apenas no 5º ano dos anos iniciais como objeto de conhecimento, expressa como “diferenças étnico-culturais”, “étnicos-culturais” e “desigualdades sociais” (BRASIL, 2018). Então, esse conhecimento geográfico que aparece na base não contempla a visão geográfica do território dos educandos, sendo uma política curricular distante dos princípios da educação do campo, juntamente com seus marcos regulatórios.

Diante desse pensamento, ressalta-se a importância da educação geográfica na compreensão do mundo, visto que ela está relacionada justamente com a sua capacidade em desmascarar e aguçar a consciência dos alunos sobre as desigualdades sociais, contradições existentes no seu próprio território, contribuindo para a superação de uma educação opressora, contribuinte para disfarçar os contrastes e os conflitos reais que se dão ao longo da aprendizagem escolar, como nos mostram Freire (2013) e Severino (2000), evitando assim um sistema educacional ineficiente para a formação emancipatória, capaz de instruir sujeitos em sua diversidade para irem na contramão do projeto de subalternização dos povos, em especial os do campo, às forças hegemônicas.

1.3 – O chegar da BNCC e as implicações ao ensino de geografia nas escolas do campo

As escolas e as políticas educacionais já eram territórios de disputa, em específico as escolas do campo, que desde a crise do modelo agroexportador, em que se colocava em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação dos sujeitos do campo. Nesse período, acontecia, ainda de forma incipiente, mas se passou a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo apenas para servir o capital (SANTOS, 2017, p. 73). E agora, nessa disputa, agregaram-se explicitamente ainda mais os interesses mercadológicos, idealizados por uma rede de empresários e políticos apropriadores da educação a serviço do mercado, externadas pela elaboração e gerenciamento da construção da BNCC através do Movimento Pela Base. Segundo este, a BNCC chega às escolas em 2020, dimensionando:

[...] novos currículos e da formação continuada, que estão sendo alinhados à BNCC desde 2017, gestores escolares e professores começam a se preparar para a prática em sala de aula. Em diversos estados e municípios, a mobilização começou com o

planejamento letivo, nas semanas pedagógicas, quando gestores e professores tiveram oportunidade de conhecer e aprofundar as propostas curriculares de suas redes e os princípios da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p).

Nessa orientação, em Castanhal, município da comunidade e da escola pesquisada, tem a Secretaria Municipal de Educação - SEMED⁸ como órgão organizado das escolas públicas municipais, com a tarefa de elaboração das Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino, acalorado em meio às urgências implementação da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, gerou-se um Grupo de Trabalho (GT) dedicado às tarefas nos anos de 2019 e 2020. O GT iniciou com rodas de conversa organizadas e feitas na SEMED, com a participação de professores de referência em currículo da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal. Pesquisadores, educadores e gestores colocaram sob a mesma mesa suas principais argumentações sobre o extenso e imprescindível debate em torno da existência de um currículo comum,

defendida por alguns como necessária para a garantia dos — direitos de aprendizagem de todos os estudantes, o que em tese, eliminaria as desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras ante a ausência de programas curriculares em várias redes de ensino; e por outros, fortemente atacada como projeto de homogeneização de práticas e concepções pedagógicas, gerando atrito com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas é garantia de liberdade para o exercício da prática docente (CASTANHAL, 2021, p. 04).

A diretriz curricular foi aprovada pela Resolução 180/2021/CME, lançada no dia 24 de março de 2022 pela SEMED, por meio da Coordenadoria de Ensino da comunidade escolar castanhalense. Essa proposta curricular elaborada é basilar nos estudos da BNCC em escala nacional, e no nível estadual foi apresentada pela SEDUC/PA dentro do processo de organização do movimento ProBNCC/PA. No texto de apresentação da diretriz, discute-se sobre “asfixiar a autonomia dos educadores e educadoras na elaboração das propostas pedagógicas e currículos alinhados às necessidades de aprendizagem dos estudantes, a partir de seus contextos locais de produção e reprodução cultural” (CASTANHAL, 2021, p. 05), mas, há de ter cuidado com os discursos, uma vez que 60% dos conhecimentos da base devem ser ensinados e apreendidos e 40% destinados à diversidade, colocando em cheque a autonomia citada nas Bases e Diretrizes “dadas” aos educadores nas escolas.

⁸ Organização e sistematização das Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Castanhal. Órgão sistematizado, de acordo com o Decreto de nº 117 de 5 de outubro de 2017 com as seguintes coordenadorias: de Ensino, de Educação Especial, da Juventude, de Recursos Humanos, de Alimentação Escolar, de Apoio Administrativo, Infraestrutura, Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e Assessoria Técnica de Inspeção e Documentação Escolar, e também os núcleos de Educação do Campo, de Educação para as Relações Étnicorraciais e Diversidades e o Núcleo Tecnológico Municipal (CASTANHAL, 2021).

Observa-se uma autonomia enfraquecida frente ao sistema de avaliação, que privilegia os conhecimentos contidos nos 60%. Assim, tudo que foge dessas estatísticas tende a perder espaço no ensinar desenvolvido nas escolas. Isso atinge o conteúdo das áreas de conhecimento, com favorecimento das áreas de linguagens e matemática exigidas nos sistemas de avaliação. Nesse contexto, já se vislumbra que a chegada da BNCC nas escolas do campo traz sérias implicações ao ensino de geografia, sendo que este deve ancorar a sua proposta curricular com uma educação crítica e emancipatória, empenhada na construção e evolução de conhecimentos e capacidades de compreensão de uma realidade dinâmica, sujeita a intensas transformações. A não consideração dessa área de conhecimento nas avaliações nacionais incentiva um ensinar geográfico enfraquecido e prejudicial na construção da escola do campo. Assim,

se configura como um instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, a serem reforçados por avaliações que traduzirão números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação (ANPED, 2017, p. 14).

Desse modo, o papel da formação crítica e contextualizada deve ocupar uma maior dimensão no sistema educacional, permitindo além da construção de conhecimentos próprios, o desenvolvimento de reflexões e análises acerca do espaço vivido dos alunos, a partir de suas vivências, como ponto de partida na compreensão da realidade como um todo, ocasionando ao mesmo tempo uma maior autonomia durante o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, segundo Deon e Callai (2018), esse tipo de formação implica uma nova forma de conhecer e interpretar, a partir de uma base conceitual, a dinâmica do território, criando possibilidades de transformá-la, e, por isso, oportuniza um conhecimento mais abrangente e integrado da realidade.

Tais circunstâncias não são valorizadas na base, mesmo com afirmativa do zelo pela autonomia das escolas, valorização das experiências educativas, sem “*unir sem homogeneizar*”. Dentro das Diretrizes Curriculares de Castanhal, há uma desconfiança dessa objeção, em meio à influência dos propositores da BNCC, chegando com o alinhamento da proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), firmada com influência direta dos objetivos da Base Comum.

Esse alinhamento reverbera nas escolas do campo, que no município de Castanhal apresenta uma diversidade de territórios de comunidades camponesas, acampamentos e assentamentos rurais, frutos da reforma agrária e quilombos. Essa diversidade impõe cuidado no debate dos novos currículos orientadores dos espaços da prática, marcado para além dessa diversidade de territórios, na própria organização das classes em seriadas e multisseriadas.

Os sujeitos do campo atendidos pela Educação do Campo em Castanhal correspondem a 20% da população total do município, abarcando aproximadamente cerca de 3.500 alunos matriculados nas escolas da rede municipal de ensino, nas etapas de Educação Infantil pré-escolar e Ensino Fundamental, em caráter regular, e EJA. Alunos e alunas “constituídos por agricultores, familiares, assalariados rurais, quilombolas, acampados e assentados pela Reforma Agrária” (CASTANHAL, 2021, p. 55). Esse são sujeitos essencialmente sociodiversos, distribuídos em um total de 33 escolas no campo, formando 11 distritos educacionais e 22 escolas nucleadas. Dentre as 33 escolas, temos a Escola Leandra Paulino Corrêa, que exerce a função de distrito, objeto desta pesquisa, em que a BNCC chega por intermédio da Diretriz Curriculares no ano de 2022.

Nesse chegar, os materiais didáticos entregues às escolas já estão conjugados aos resultados que são definidos e alcançados pela base, assim como os processos da educação produzidos a todos os educandos da educação básica, que vão do currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP) até a prática educativa. Essas são questões induzidas do gerencialismo, isto é, gerenciamento dos resultados prescritos e previstos pela BNCC, que devem ser alcançados nas escolas do campo.

Uma preocupação do movimento da educação do campo no município, até as estâncias latinas nesse cenário, é a dedicação prioritariamente com a escolarização da população do campo. “Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino”. Nesse viés, entende-se a educação interligada com “a cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” nas comunidades (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19). Neste estudo, ponderara-se a educação do campo nas escolas.

No Pará, vem sendo fortalecido um Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que aglutina através do Fórum Paraense de Educação do Campo inúmeras entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional. Como conjugação de esforços de diversos sujeitos públicos e sociais tem-se a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo envolvendo um número significativo de sujeitos do campo e da cidade, para discutir, elaborar e propor ações inclusivas para o campo da Amazônia (CARMO; PRAZERES, 2011, p. 11).

Em Castanhal, o movimento pautado na educação do campo vem sendo fortalecido pelas instituições como o Instituto Federal do Pará, fundado nas primeiras décadas de 1900⁹,

⁹ A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, criada em dezembro de 1921, que tem como atribuição estabelecer políticas para a Educação Tecnológica e exercer a supervisão do Ensino Técnico Federal, reconhece a importância de uma parceria entre uma instituição de seu caráter com Movimentos Sociais do campo, buscando o intercâmbio de experiências e conhecimentos, tendo clareza, que o retorno disso será para a sociedade como um todo, além de

através do acesso e permanência dos povos do campo, da educação básica a pós-graduação. O Projeto Político-pedagógico dos cursos deixava evidente a opção por valorizar os sujeitos sociais do campo e construir uma proposta que pudesse realmente dialogar e influenciar no desenvolvimento dos seus territórios (FERREIRA; SOUSA, 2015).

A experiência do IFPA – Campus Castanhal com a educação do campo nasce e vem-se construindo nas contradições estabelecidas pela realidade da região e da própria concepção de campo ainda presente em nosso Instituto. O conjunto de ações desenvolvidas e refletidas neste texto demonstra um claro avanço da Instituição na compreensão e institucionalização de uma educação pautada pela valorização e inclusão dos sujeitos do campo. Talvez o maior avanço percebido nos cursos criados seja a aceitação e materialização da realidade como elemento central de formação. Ou seja, os educandos realizam seu processo formativo tendo a realidade concreta: o estabelecimento agrícola, sua história de vida, a história da comunidade, o desenvolvimento do território, como espaços privilegiados de aprendizagens. Os conhecimentos acadêmicos são mobilizados para ajudar a entender esta realidade e buscar transformá-la e não apenas como conhecimentos isolados e fragmentados num “vazio” acadêmico e escolar (FERREIRA; SOUSA, 2015, p. 57-58).

Essa experiência chamam atenção (a nós, do mundo acadêmico). É preciso ter cuidado para não fortalecer posições políticas conservadoras sobre o campo e sobre a educação dos povos do campo, não padronizar a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a todas as realidades, pois há diversidade de sujeitos, territórios e resistência na Amazônia. Dentro dessa diversidade, Malheiro e Ribeiro (2014), com a tessitura realizada a partir da realidade da Amazônia paraense (sudeste do Pará), entendem que a ela é um espaço de relações marcadas pelo conflito, por isso a preocupação em conceituar o campo e suas dimensões dentro do território disputado em várias frentes. O escrito denota a análise da definição de campo a partir de três vertentes: o campo como espaço de relações, que anima e movimenta um conjunto de propostas e práticas de Educação do Campo; o campo como território, como espaço social a ser conquistado por um projeto de territorialização camponês; o campo na tentativa de construção de um paradigma da Educação do Campo, ou seja, um campo do saber.

O chegar da base nas escolas do campo e no ensinar geográfico (especialmente no município de Castanhal, na comunidade de Santa Terezinha) demonstra um afronte ao movimento de educação do campo. As políticas públicas educacionais já conquistadas pelos sujeitos do campos na luta pela universalização do direito à Educação resultou na conquista por dispositivos legais específicos para os sujeitos do campo como: *Diretrizes Operacionais para*

constituir uma oportunidade de se inserir no processo de melhoria da Educação Profissional, atendendo a uma demanda considerável da população do campo (EAFC, 2005 op cit. apud FERREIRA; SOUSA, 2015, p. 47).

a *Educação Básica nas Escolas do Campo* (DOEBEC nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedida pela câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); *Parecer nº 1*, de 2006, expedido pela CEB, que institui os dias letivos da alternância; *Decreto nº 7.352, de 2010*, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e Sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Além dos marcos legais específicos, há outras ferramentas legais indispensáveis ao cumprimento da garantia do direito à educação escolar dos Povos e Comunidades do campo, que são os marcos legais via Constituição Federal de 1988. Nela, a educação compõe a série de direitos sociais fundamentais, dos quais temos o artigo 205 e os que prosseguem, tratando das condições e garantias do Direito à Educação. Em consonância com importante direito, temos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, nos artigos nº 23, nº 26 e nº 28, selando a indispensabilidade de valorizar a especificidade do campo no viés social, cultural, político e econômico, determinando adaptações de organização escolar, propostas pedagógicas, currículos que contemplem as particularidades dos sujeitos do campo.

Em especial, o artigo 28 dispõe que: “Na oferta da Educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às particularidades da vida rural cada região” (BRASIL, 1996), sendo estas disposições gerais introdutórias dos incisos de I a III deste artigo. Neles, fica bem explícito o detalhamento do direito dos Educandos ao ser mencionado sobre os conteúdos, a organização e metodologias, e estão dispostos, respectivamente, assim: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

Além disso, outro ponto a ser destacado nas diretrizes é referente à incorporação dos princípios fundantes da Educação do Campo as escolas do campo, afetados com a política de reorganização curricular supracitada, que determina o dever do Estado em prover “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002). Caminhamos alinhados com essa legislação educacional, reafirmando a ótica que, estreitar a relação da escola com a comunidade é sinônimo de garantia identitária dos sujeitos, pois a escola, ao atrelar trabalho pedagógico com o território, torna-se precursora de um ensino pautado nos aspectos socioculturais, na dinâmica territorial e memória coletiva destes, fazendo esses sujeitos se enxergarem nas práticas educativas desenvolvidas.

A Educação do Campo é constituída por cinco elementos fundamentais: os *movimentos sociais*, pois a história da educação do campo está no germe da práxis dos movimentos sociais; o *território camponês*, esse como lugar de vida, alicerce para o paradigma da Educação do Campo; a conquista por *políticas públicas*, fundamental para a manutenção do modo de ser e fazer Educação do/no Campo; os *marcos regulatórios*, concebidos pela luta travada dos sujeitos do campo e que constituem elementos essenciais de tais práticas; e as *inovações pedagógicas e escolares*; que dão proposições metodológicas para a construção do projeto de escola para além dos muros (MARTINS, 2013).

Esses elementos estão na contramão hegemônica da classe dominante, que dá subsídios para a luta dos oprimidos a partir de uma práxis educacional socialmente comprometida com a formação, emancipação e igualdade humana e social (MARTINS, 2013). São acrescidos às matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história:

Entendemos que esta talvez seja a contribuição mais original da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador ao trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p. 124).

O nosso tempo deve estar antenado nestes dispositivos legais conquistados na luta coletiva imbuída no germe dos movimentos sociais, nos elementos fundantes e nas matrizes formadoras fundamentais. Entendemos a necessidade de analisar se há contradições ao materializar esse direito fundamental nas escolas do campo, na escola Leandra Paulino Corrêa através da prática curricular orientada pela BNCC e interação destes com o território da comunidade de Santa Terezinha.

Nesse cenário, torna-se fundamental que o Ensino de Geografia seja um instrumento de transformação social para além da escola, “auxiliando na formação de um cidadão crítico diante da realidade que se encontra subordinada ao modo de produção capitalista” (CAMACHO, 2008, p. 233). Ou seja, o Ensino de Geografia deve buscar, conforme evidenciado por Camacho (2008, p. 234), contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreender a realidade como “[...] uma totalidade dinâmica e contraditória, fruto de multiplicas relações”.

Desse modo, para que ocorra a efetivação da verdadeira escola do campo, esta como uma “demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais”

(MOLINA, 2002, p. 587), é preciso que o Ensino de Geografia leve em consideração os conteúdos, para que sejam abordados e discutidos de forma significativa, além de proporcionar aos alunos a leitura do mundo a partir do seu próprio território, uma vez que o diálogo entre os conteúdos e o contexto vivenciado pelos educados e educandas provocam um processo de ensino e aprendizagem crítico.

Portanto, por mais inegáveis que sejam os esforços do ensino de geografia, especificamente o ensinado nas escolas do campo na interpretação e apreensão das questões presentes no território, alguns fatores precisam ser relativizados e historicizados, partindo do concreto para compreender o território, em especial a realidade vivenciada. Questões não valorizadas no texto e na implementação da base.

Sabe-se que a compressão da realidade não é exclusividade da geografia, mas o ensinar geográfico no âmbito escolar da Educação do campo desenvolve-se com base em seus conceitos e categorias, e possibilita compreender a realidade dos sujeitos na totalidade e não por meio de conteúdos descontextualizados da realidade, por práticas marginalizadas das questões materiais e imateriais do território. Além disso, o ensino de geografia pode auxiliar na valorização das vivências, memórias coletivas e fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

É possível afirmar que a Geografia pode contribuir para a Educação do Campo, posto que, de acordo com Caldart (2004), ela é capaz de auxiliar os sujeitos envolvidos “para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos e da direção dos seus destinos” (CALDART, 2004, p. 149), sujeitos capazes de (re) existir em um campo com fortes influências mercadológicas. Acreditamos que a geografia não deve omitir e negar os processos silenciados pelo modo capitalizado de produção, necessita se posicionar de forma contra-hegemônica, em um campo com fortes tendências à inferiorização do camponês. Dessa forma, é necessário identificar as contradições presentes no ensinar geográfico e a educação do campo desenvolvida nas escolas do campo, tendo como fio condutor a BNCC, que trata do currículo de todos os processos educacionais nas escolas do campo.

2. HISTÓRIA TECIDA POR VIVÊNCIAS: DA COMUNIDADE À ESCOLA



Fonte: Acervo do Sr. Epifânio Castro, morador da comunidade.

Neste capítulo, tecemos sobre a produção socioespacial da Comunidade de Santa Terezinha, analisando a expansão do agronegócio e resistência camponesa no território de Santa Terezinha, expondo a relação dos sujeitos camponeses com o território desde os primeiros moradores até hoje, além de historicizar o percurso da Escola MEIEF Leandra Paulino Corrêa.

2.1- Comunidade de Santa Terezinha: Aprendizagem Territorial

A comunidade de Santa Terezinha está localizada em uma área considerada fronteira, às margens da PA-242, entre os municípios de Santo Antônio do Tauá e Castanhal, nordeste do Estado do Pará (vide Figura 4 - Mapa), e se encontra distante da sede municipal de Castanhal cerca de 25 km e de Santo Antônio do Tauá 16 km. Seu acesso é pela PA-242, através da Castanhal/Curuçá PA 136 até o Km 10, entrando na margem esquerda. Também é possível pela PA 140 no km 12 chegar à comunidade e por outras vicinais; as mais utilizadas são a Transcastanhal, percurso de 18 km até Castanhal, e ramal do Pacuquara/Apeú, com 21 km.

Há uma incoerência no que diz respeito à localização e à administração do território da comunidade, pois esta se encontra dentro dos limites territoriais de Santo Antônio do Tauá,

mas sobre o gerenciamento de Castanhal¹⁰. Tal incoerência é relatada por Walderir (78 anos), uns dos primeiros moradores do território que viria a se tornar a Agrovila¹¹ de Santa Terezinha. Ele chegou ao território junto com seus pais, sendo filho de Manoel Patrício do Nascimento (conhecido como *Pier*) em meados da década de 1960. Neto de norte-rio-grandense, seus avós vieram habitar inicialmente terras pertencentes a Maracanã/PA, e depois seus vieram para terras de Castanhal, mais precisamente na vicinal denominada de transcastanhal. Segundo ele:

Primeiro a Vila era de Castanhal, município... a divisa era passando a entrada do dendê, naquela curva era lá que era a extrema era Santo Izabel com Castanhal. E quando Santo Antônio passou a cidade... aí vem o Otacílio tinha um comércio ali. Aí para pegar o imposto do Otacílio...aí foram no tempo do prefeito José Espinheiro, aí José Espinheiro cedeu até na ponte para o pessoal de Santo Antônio. O Prefeito de Santo Antônio queria comprar imposto do Otacílio, mas como era morava para cá não tinha como cobrar... Só o Otacílio que morava no Tauá (Um dos primeiros moradores da comunidade, 78 anos).

Ao seguir esse pensamento, se esclarece que a divisão dos territórios municipais¹² ocorreu no rio braço esquerdo do Marapanim (descrito no mapa como igarapé marapanim), antes do comércio do seu Otacílio, único comerciante mais próximo de Santa Terezinha, localizado dentro dos limites de Castanhal. Tempos depois, no governo do Prefeito José Espinheiro de Oliveira, ocorrido de 1973 a 1976, o comércio do seu Otacílio passa a pertencer a Santo Antônio do Tauá, com a expansão do seu território até a ponte situada sobre o braço do rio Marapanim mais próximo de Santa Terezinha¹³, posterior à data de elevação a categoria de município. O município de Santo Antônio do Tauá foi criado pela Lei Estadual nº. 2.460, de 29 de dezembro de 1961, sendo desmembrada a maior parte das terras do Município de Vígia, e uma parte menor de Santa Izabel do Pará, fazendo assim a definição dos seus limites (PARÁ, 1961).

4 - Com o município de Santa Izabel do Pará: Começa nas nascentes do rio Braço esquerdo do Marapanim, daí alcançando por uma reta as nascentes do rio São Francisco, pela qual desce até à sua foz no rio Tauá (PARÁ, 1961, p.10).

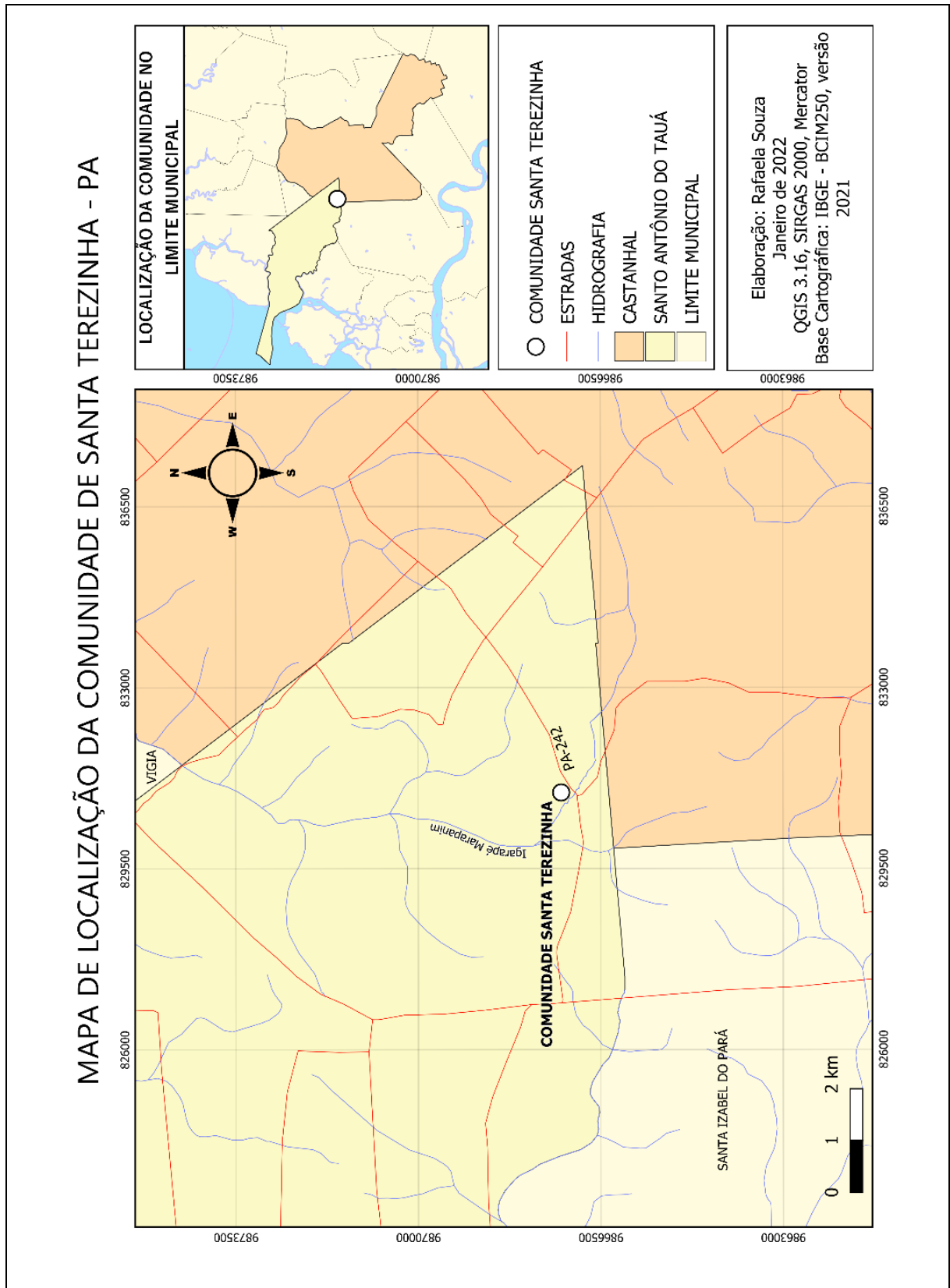
¹⁰ A história da comunidade será retratada a partir do prisma de seu gerenciamento administrativo, isto significa dizer, que será abordada mostrando sua relação com Castanhal.

¹¹ Contingente populacional instalado à margem de estradas com atividades agrícolas.

¹² Como citado no Decreto-lei n. 4.505 de 30 de dezembro de 1943 a divisão administrativa e judiciária do Estado, que vigorará, sem alteração, de 1º de janeiro de 1944 a 31 de dezembro de 1948 (PAR, 1943).

¹³ Detalhes descobertos na pesquisa de campo com a coleta de dados a partir da entrevista realizada com seu Walderir, grande conhecedor da história da comunidade, Além da análise dos dados da pesquisa documental das leis e decretos regulamentadores da divisão de terras dos municípios de Castanhal, Santa Izabel e Santo Antônio do Tauá.

Figura 4: Mapa de localização da Comunidade de Santa Terezinha



Fonte: Elaborado por Rafaela do Nascimento de Souza, em janeiro 2022.

Com tal definição descrita na lei de criação do município de Santo Antônio do Tauá, observa-se que Santa Terezinha nesta data pertencia ao município de Castanhal, pois a Vila localiza-se após a nascente do rio braço esquerdo do Marapanim, marco natural tido como limite entre os municípios de Castanhal e Santa Izabel, e depois com Santo Antônio do Tauá, a partir da incorporação das terras pertencentes a Santa Izabel. Estes limites institucionalizados são condizentes com a fala do entrevistado acima, ao dizer que o Prefeito da época cedeu até na ponte (onde passa o rio braço esquerdo do Marapanim) para Santo Antônio, mas o mapa recente do Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE) mostra o domínio territorial do Tauá ultrapassando tal combinado até a Comunidade de Iracema.

A situação só foi descoberta mais tarde pelos moradores da comunidade através do Vereador Hélio Leite da Silva, vereador de Castanhal por dois períodos: 1989 a 1992 e 1993 a 1996 (BRASIL, S/D). Com os relatos, observa-se uma preocupação dos moradores em resolver a situação de incorrência de posse do território e administração ao cobrar do poder legislativo respostas que na ocasião se dava pela pessoa do vereador Hélio Leite.

Daí passou-se, passou-se quando o Hélio Leite era vereador. O Hélio descobriu que Santo Antônio tinha pegado até na Iracema. O pessoal de Santo Antônio pediu até na ponte, e o Prefeito cedeu... aí para pegar imposto limpo colocaram até na Iracema. O Hélio descobriu no recenseamento ele foi ver [...] não tem quem diga, o Tauá nunca moveu nenhum dedo, nunca deu ajuda de nada (Um dos primeiros moradores da comunidade, 78 anos).

Consequentemente, é pensada a formação inicial da comunidade a partir da dinâmica espacial empreitada pela construção e consolidação da ferrovia Belém-Bragança¹⁴, iniciada em 1883 e concluída em 1908. A produção socioespacial nas proximidades da ferrovia teve sua origem ligada ao anseio dos governantes da Província do Pará em criar colônias agrícolas em decorrência da imigração de colonos para trabalhar com a atividade agrícola, almejando o abastecimento alimentício de Belém e o contato administrativo com o núcleo de São Luís, na ilha do Maranhão.

A princípio, o território no trajeto e proximidades de onde seria a ferrovia foi ocupado por estrangeiros. Essa ocupação foi impulsionada e conveniada com o governo espanhol, porém os imigrantes oriundos desse país não se adaptaram às condições climáticas e deixaram a região.

¹⁴ “A exuberância da mata virgem impressionava os governantes fazendo-os cogitar em transformar a fictícia uberdade das terras florestais num manancial para o abastecimento de Belém. Assim, a última quarta parte do século vai assistir ao desenvolvimento de uma nova iniciativa oficial - a colonização. A intensificação do povoamento e conseqüente aumento da produção agrícola iriam fatalmente acarretar problemas de comunicações e escoamento das safras. A convergência destas necessidades paralelas - ligação efetiva com o Maranhão e conquista eficiente do sertão intermediário - levou o governo a cogitar da solução magna: a construção de uma estrada de ferro” (ÉGLER, 1961, p. 529).

Assim, as referidas terras foram gradativamente ocupadas pelos nordestinos. Os imigrantes foram direcionados “a trabalhar na terra com o intuito de produzir cultivos de primeira necessidade – arroz, feijão, mandioca, dentre outros” (MIRANDA, 2009, p. 72), fato que denota a ocupação do território ligada à necessidade de produtos agrícolas.

Nesse sentido, ao se ter em vista o objetivo do governo em criar as colônias agrícolas no ano de 1874, em exercício eventual do engenheiro Guilherme Francisco, só foi consonado devido a três grandes fatores: financiamentos advindos da borracha, imigração e construção da via férrea (MIRANDA, 2009, p. 80). Porém, vale ressaltar que essa não foi a primeira dinâmica socioespacial, pois, a priori, o território do atual município de Castanhal e suas proximidades, no trajeto entre Belém e Bragança, eram ocupados por povos originários, dentre eles, estava os Tupinambás:

Estes percorriam caminhos e trilhas, feitos por eles nas matas pouco exploradas, que os levavam até as suas aldeias, passando por entre a floresta densa. Percorriam a mata para caçar e chegar até as cabeceiras dos rios onde pescavam em canoas de confecção própria e tomavam seus banhos. Esse espaço se constituía *locus* de construção de lendas locais que ainda hoje perduram. Dele, também, retiravam a matéria-prima para o fábriço de seus remédios. A floresta, desse modo, constituía-se a residência que habitavam. Não possuíam paredes, portas e telhados; os limites eram delimitados pelos próprios elementos da natureza, fonte de alimento, abrigo, cultura e liberdade (MIRANDA, 2009, p. 73).

Com isso, verifica-se uma outra forma de organização espacial cuja apropriação era realizada sobretudo por populações indígenas por volta de 5.200 (cinco mil e duzentos) anos atrás, e constituídos por pescadores, coletores e caçadores. Logo depois, em meados do século XIX, os povos originários viriam a se miscigenar com os nordestinos, estes se configurando como os grandes povoadores da região, que migravam em grande quantidade em meio a seca exacerbada no Nordeste brasileiro por volta de 1887. Tal situação aliada à possibilidade de acesso à terra, impulsionou ainda mais a migração para a região (ARAÚJO, 2006, s/p).

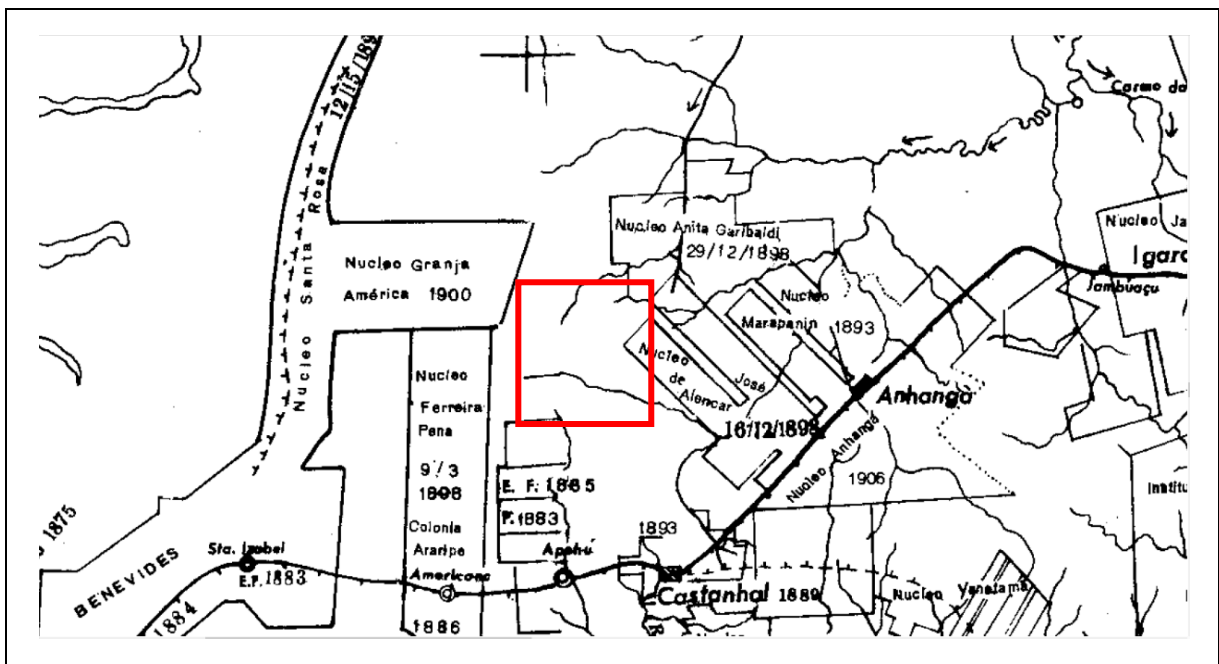
Dinâmica vista com as inúmeras famílias nordestinas habitantes da comunidade de Santa Terezinha desde primeiras décadas de 1900, famílias oriundas principalmente dos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Maranhão. Sujeitos sociais que têm seus nomes em ruas e construções públicas na comunidade, como Lourenço Felix, Francisco Paulino e Leandra Paulino. Os nordestinos se tornaram sujeitos sociais mesmo nas colônias que não apresentavam grande contingente populacional, como é o caso de Santa Terezinha, inicialmente. Conjuntura discutida por Penteado em seus escritos datado de 1967.

Assim sendo, a colônia do Apeú recebeu “cearenses”, a partir de 1886, a de Marapanim foi criada para recebê-los e especialmente foram ali localizados

nordestinos do Ceará e do Rio Grande do Norte; o mesmo se passou com a colônia de Castanhal e com todas as colônias e burgos agrícolas que surgiram no último quinquênio do século passado: Santa Rosa, José de Alencar, Jambú-Açu, Santa Rita do Caraná, Ianetama, Inhangapi, Ferreira Pena e Anita Garibaldi. Nem mesmo a colônia de Benjamim Constant, situada na extremidade oriental da Bragançina, escapou às levas de nordestinos introduzidos em que também foram criados especialmente para este tipo de imigrantes; os de Araripe e Apeú, que receberam inicialmente açorianos, passaram, a partir de 1886, a possuir populações quase que exclusivamente “cearenses”; o de Santa Rita do Caraná foi fundado com a obrigação de o contratante ali localizar 50 famílias “cearenses”; o mesmo se passou com a colônia de Marapanim, desdobrada em duas seções, a segunda das quais, aliás, até teve o nome de José de Alencar (PENTEADO, 1967, p. 138).

Logo, o caminho entre as colônias com maior contingente populacional e os núcleos urbanos existentes na época deram origem a inúmeras comunidades no trecho entre os atuais municípios de Castanhal e Santo Antônio do Tauá. Com o surgimento das colônias agrícolas como a de Castanhal, Apeú, Anita Garibaldi, Ferreira Pena, foi criando uma dinâmica de produção socioespacial nos arredores. Ou seja, a busca por terras agricultáveis e o acesso a Santo Antônio do Tauá/Vigia, esse caminhar nas entranhas do território, fomentou o germe da criação da Comunidade de Santa Terezinha. Essas terras estavam localizadas em paralelo à instalação da Estrada de Ferro (vide imagem 2 recorte).

Imagem 1: Recorte da carta da Zona da Estrada de Ferro de Bragança com delimitação em vermelho dos caminhos para chegar no território da Comunidade de Santa Terezinha



Fonte: João de Palma Muniz (1908 *apud* ÉGLER, 1961).

Organização: Rafaela do Nascimento de Souza.

Nascimento e Albuquerque (2015) confirmam em seus escritos essa dinâmica:

Santa Terezinha tem sua gênese estritamente relacionada à colonização orientada pela existência da ferrovia, sua localização geográfica não tem ligações com rios navegáveis. Evidencia-se lá uma apropriação espacial ligada ao segundo padrão desembocado pela construção da ferrovia que desencadeou a criação de estreitos caminhos e ramais de piçarra que interligaram as áreas recém-ocupadas à estrada de ferro. A formação inicial de Santa Terezinha está relacionada com a migração sucessiva de famílias nordestinas atraídas pela iniciativa de assentamentos na área de influência da ferrovia (NASCIMENTO, ALBUQUERQUE, 2015, p. 28).

Tendo como base a pesquisa bibliográfica e empírica o trânsito das pessoas que iam e vinham entre a colônia do Apeú, Iracema, José de Alencar (corresponde ao centro de Castanhal hoje), Ferreira Pena e Santo Antônio do Tauá, município de Vigia de Nazaré (1854) era percorrido a cavalo ou a pé por um estreito caminho improvisado que tinha como marco divisório uma corrente esticada. Além de ser um símbolo divisório entre os municípios, também funcionava como posto de fiscalização. A priori, antes da elevação de Santo Antônio do Tauá a categoria de município, a referida corrente ficava passando o comércio do Sr. Otacílio; posteriormente, sua localização ficou em frente às terras do seu Joaquim Rodrigues de Souza¹⁵, sendo seu genro Alcides o fiscal responsável pela arrecadação tributária.

De acordo com relatos, as primeiras famílias ficavam mais localizadas próximas ao igarapé, braço esquerdo do rio Marapanim. Dentre os primeiros moradores, estava seu Manoel Patrício do Nascimento e família, que chegou à comunidade para morar em um barracão construído no governo do Pedro Coelho da Mota (1967-1971). Também há registros encontrados na Escola Leandra Paulino Corrêa que comprovam que o fato ocorreu em 1968, pois existia um espaço em que ocorriam festas e comemorações. Assim, antes da construção desse Barracão, já havia uma escola¹⁶.

Em dezembro de 1975, no governo municipal de José Espinheiro, foi realizado o arreamento através da lei nº 2.151.75, que divide a Área Rural Municipal de Castanhal em três distritos¹⁷: Apeú, Macapazinho e Iracema. Também foi dividida em agrovilas: Bacabal, Santa Terezinha, Calúcia, Castelo Branco e Três de Outubro. Quando realmente a colônia passou à Agrovila, começou a construção de prédios públicos. Na ocasião, as terras foram doadas à prefeitura pelo Sr. Lourenço Felix. Anos depois, o prefeito Paulo Titan comprou mais terras do mesmo grupo familiar, agora do então, o Sr. Chaga da 3ª geração da família, a fim de distribuir para os novos colonos desprovidos de terrenos para morar. Com tal feito, o território da

¹⁵ Originário do Rio Grande do Norte.

¹⁶ Origem que será mais discutida melhor na sessão 2.2 deste capítulo.

¹⁷ Art. 4º - "A sede do Município dá-lhe o nome e tem a categoria de cidade; a sede dos distritos tem a categoria de vila, enquanto a sede dos subdistritos denomina-se agrovila" (CASTANHAL, 1975, p. 10).

comunidade chega ao tamanho que temos até hoje, mantendo relações parentais, típicas de comunidades rurais, como expõe Sabourin (2009)

[...] A comunidade doméstica ou rural é marcada por um território, um sistema de vida baseado no parentesco, na interdependência econômica e em atividades e instituições locais. Com tais definições, é possível apontar os princípios de base da comunidade camponesa no Brasil: parentesco, sentimento de “pertencimento” e reciprocidade (SABOURIN, 2009, p. 48).

Outro dado relevante é a escolha da padroeira do local, a saber, Santa Terezinha, que deu nome à povoação. Este nome surgiu porque nas proximidades da referida agrovila havia um morador por nome de Joaquim Rodrigues de Souza (Pai da dona Mudô), devoto de Santa Terezinha, que prometeu doar a imagem no momento em que fosse construída uma capela. Mas antes que isso pudesse acontecer veio a falecer, deixando na memória da família a promessa que teria feito. No mesmo ano, houve a escolha do nome da comunidade que resolveram batizar de Agrovila Santa Terezinha.

Foi dado o nome Santa Terezinha porque lá... ali passando o Antônio, onde mora o Roso... fizeram a igreja, [...] aí o velho Joaquim Rodrigues vendeu essas terras, daí, teve bem uns três donos, pegaram a santa daí e levaram lá para o Frejo¹⁸, daí quando fizeram a igreja, nós fomos buscar lá. O nome da Vila é o nome da Santa (Morador antigo da Comunidade, 78 anos).

A organização da Igreja católica Santa Teresinha do Menino Jesus – Paróquia Paulo VI transcende a questão religiosa, pois traz à tona o sentido de cooperação, com os mutirões de limpezas ou de mobilização em prol dos mais necessitados financeiramente. São identificáveis as relações recíprocas, partilhando condições básicas de uma vida em comum, fundadas nas relações de parentesco, amizade e vizinhança.

[...] Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos e de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum, chamamos a esse grupo de comunidade (MACIVER & PAGE, 1973, p. 122 apud SOUSA & MACEDO, 2011).

Em outubro é realizado um grande festejo em homenagem à Santa Terezinha, que é contemplada com a participação das comunidades próximas. A programação conta com: a tradição dos leilões de galinhas, porcos, novilhas doados pelos agricultores familiares ao longo dos ramais e da agrovila, através da prática de donativo (doação); liturgia da palavra (vide imagem 3), louvores e procissão; e, ainda, brincadeiras e venda de comidas típicas.

¹⁸ Frejo é uma comunidade próximo à Santa Terezinha, localizado no final do ramal da areia branca, conhecido como quinta travessa do município de Santo Antônio do Tauá. Tem sua origem ligada à expansão das colônias agrícolas na região, vila que até os dias atuais apresenta relações com a Comunidade de Santa Terezinha.

Imagem 2: Missa realizada pelo bispo Dom Carlos Verzeletti na festividade Santa Terezinha

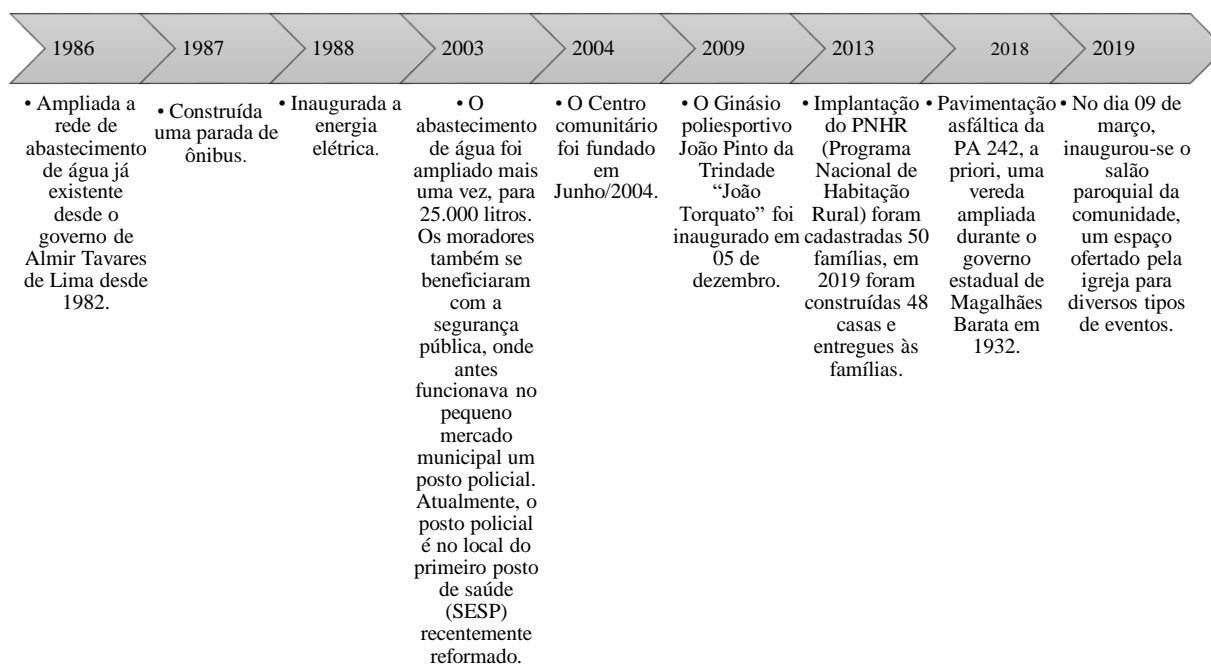


Fonte; Acervo da Paróquia São Paulo VI, outubro de 2017.

Por conseguinte, ainda tendo como referência os arquivos da Escola Leandra Paulino Corrêa, em 1982, a Agrovila já tinha uma população de aproximadamente 220 habitantes, com 40 prédios, quando a Fundação SESP construiu um Posto Médico com atendimento preventivo, curativos e atendimento Médico quinzenal. Atualmente, a comunidade conta com uma população de 1276 pessoas segundo dados fornecidos pelos Agentes Comunitários de Saúde – ACS da Unidade de Saúde Familiar (USF) Raimundo Brilhante Cunha. Em 1983, também houve a construção da Praça Joaquim Rodrigues de Souza, que fica localizada em frente à igreja católica. Além da praça da igreja, foi construído o centro comunitário Dona Dária Paulino Vieira, já extinto.

Em 1984, foi fundada a Associação de Produtores Rurais da Agricultura Familiar de Santa Terezinha, tendo como primeiro presidente o Sr. Francisco Florêncio do Nascimento. A associação, nos seus tempos áureos, impulsionou vários projetos em benefício dos agricultores na Comunidade e viciniais interligadas, como uma granja construída no espaço do atual centro comunitário, empréstimos para os agricultores via NEO, distribuição de sementes, adubos e capacitação para os agricultores da comunidade através da EMBRAPA, Instituto Federal do Pará – IFPA e SENAR. A associação já contou com 50 associados equivalentes a 50 grupos familiares. Além dos prédios públicos já citados, Santa Terezinha conta com os seguintes monumentos (vide figura abaixo):

Figura 5: Linha do tempo dos monumentos históricos de Santa Terezinha



Fonte: Sistematizado a partir de arquivos da escola LPC, pesquisados de agosto de 2021 a junho 2022.

Organização: Rafaela do Nascimento de Souza.

Em meio a obras realizadas pela Prefeitura de Castanhal e Governo do Estado do Pará, temos a obra mais esperada pela população da comunidade e adjacências: a pavimentação asfáltica da PA 242 no ano de 2018, a priori, uma vereda ampliada durante o governo estadual de Magalhães Barata em 1932. São 27 KM de obra que vêm facilitar o acesso à vila, melhorar a expansão da produção e que vem servir de rota para o escoamento da produção no nordeste paraense. Os poucos produtores da comunidade que restaram após a expansão da agrícola patronal gerida por forças homogêneas do capital utilizam a PA como escoamento da produção de hortaliças, farinha e gomas.

Observamos, em campo, que o asfaltamento da PA 242 (imagens 4 e 5) foram direcionadas majoritariamente para atender às demandas do grande capital instalado na área. As artérias centrais para atender o escoamento de grãos (commodities) foram todas asfaltadas, já os ramais que dão acesso aos lotes das famílias camponesas permanecem ainda hoje na piçarra, alguns sem manutenção, ou realizada pelos próprios moradores, tendo alguns ramais sem acesso no período do “inverno amazônico”. Observa-se dificuldade de trafegabilidade nos ramais do Dico, Pacuquara-Apeú e Transcastanhal, ramais onde estão localizados os cultivos da agricultura familiar em seus respectivos núcleos. Essa é uma situação que afeta até mesmo

o campo educacional, pois muitos alunos ficam sem ir à escola Leandra Paulino Corrêa, e os que fazem Ensino Médio em Castanhal com via de circulação pela transcastanhal.

Imagem 3: Trecho da obra na entrada do km 12 PA-140

Imagem 4: Obra próximo à Vila



Fonte: Agência Pará por Márcio Ferreira, 2018.

Soma-se a esses fatores, a presença, em seu território e redondezas, das empresas monoculturas de palma e coco, e atividade pecuarista crescente. Atividades do agronegócio intensificadas na última década com a presença da empresa Sococo (monocultor de coco), com sua imensidão no entorno da Vila, abrangendo terras dos municípios de Santo Antônio do Tauá, Castanhal e Santa Izabel do Pará. Antes desta, o território já contava com a presença dos plantios da Denpasa, Dentauá (monocultores de palma), fazendas pecuaristas bovinas e, mais recente, com a avicultura.

A – Expansão do Agronegócio e Resistência Camponesa no Território de Santa Terezinha

A relação da terra e os sujeitos esteve/está presente no território que viria a ser a comunidade de Santa Terezinha, agrovila de Santa Terezinha ou simplesmente a “vila”, como é denominado o território estudado em questão, desde as primeiras famílias nordestinas alocadas ali. Essas famílias tinham bastante terras para cultivar as culturas de arroz, feijão e roça de mandioca e macaxeira nas colônias agrícolas, como era chamada a propriedade de cada grupo familiar ocupante do território, verificado a partir da existência de resquícios dessa dinâmica ainda na memória dos sujeitos e na paisagem da comunidade, confirmado na entrevista de um dos primeiros moradores da comunidade e nos relatos abaixo.

só trabalhavam na colônia agrícola, na roça, colocavam roçado de mandioca, macaxeira, milho, arroz e feijão. Eles vendiam, mas era mais pouco... faziam para comer. Havia retiro no velho Lourenço, nesse tempo era lá embaixo. Do velho Lourenço passou para o velho Chagas (Valderir¹⁹, um dos primeiros moradores da comunidade, 78 anos).

Outrora, a produção na sua maioria era utilizada para consumo familiar, apenas uma pequena parcela da produção era trocada entre os lotes, colônias próximas como Iracema e Frejo ou com aquelas de maior contingente populacional como Apeú e Santa Izabel. Depois, instaura-se a função inicial das colônias com a venda da produção nos mesmos centros comerciais para assim chegar em Belém. Hoje, diferentemente, o território não apresenta mais a dinâmica exclusivamente de colônia agrícola da agricultura camponesa, sendo uma menor parcela de terras destinada à produção de alimentos, sendo um modelo alternativo e estratégico para superar a fome e impulsionar a produção alimentar saudável (FERNANDES, 2021).

Em contrapartida, mesmo com a intensificação da concentração fundiária e as ferramentas dessa apropriação, como o trabalho assalariado, há faíscas de resistência, organização constante pela reafirmação da própria territorialização camponesa em meio à territorialização do agronegócio, sendo que a “territorialização é um processo de reprodução, recriação e multiplicação de frações do território” (FERNANDES; MARTIN, 1999, p. 07). Assim, a territorialização camponesa tem como finalidade a reprodução dos aspectos material e cultural do território, mesmo com a sujeição da renda da terra ao capital.

Na medida em que o produtor preserva a propriedade da terra e nela trabalha sem o recurso do trabalho assalariado, utilizando unicamente o seu trabalho e o de sua família, ao mesmo tempo que cresce a sua dependência em relação ao capital (...) estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital (MARTINS, 1995, p. 175).

Os trabalhadores e trabalhadoras fazem suas plantações nas horas vagas (contraturno do trabalho nas empresas) em meio às “cercas” das fazendas e de terras entranhas da monocultura, criando formas de reprodução, ou mesmo tendo a presença da produção camponesa como único sustento. Assim, partilha-se nesse estudo a ideia de que o camponês:

[...] pode ter terra e até um módico capital, vende ou come o que planta e pode contratar temporariamente peões, outras vezes é ele mesmo quem vende sua força de trabalho por um salário. O camponês é um pouco fazendeiro, um pouco burguês e um pouco proletário. É um fantasma multiforme definido por sua intrincada complexidade (VERGÉS, 2011, p. 67).

¹⁹ Único assalariado da época no território, por isso se refere aos colonos como “eles”.

Nesse sentido, é notável a flexibilidade de adaptação dos sujeitos camponeses com o mexer do agronegócio em seu território para sustentar e garantir a reprodução do seu modo de vida, entendimento consonante com Camacho (2014).

O campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir material e culturalmente, o seu modo de vida. Este modo de vida camponês não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a ajuda mútua, característica que marca as comunidades camponesas. O princípio fundamental do campesinato é a reprodução material e cultural familiar, por meio da produção para subsistência e a venda do excedente dessa produção (CAMACHO, 2014, p. 03).

Isso significa dizer que a resistência está expressa nas pequenas propriedades com produção diversificada de roça de macaxeira e mandioca, hortaliças (vide imagens 6 e 7), pimenta-do-reino, açaí, coco, pupunha, pitaiá, tangerina, limão e criação galinhas, patos e peixes, ou ainda em casas de farinha, como a do seu João do Chaga, ilustrada nas imagens 8 e 9, bisneto do seu Lourenço Felix, cearense que chegou em 1916 ao território de Santa Terezinha. No lote da família, também é possível encontrar coxas de gomas de um antigo retiro de processamento da mandioca para produção de goma (imagem 10 e 11). Estas são características que evidenciam as atividades produtivas do campesinato pelo trabalho polivalente de três maneiras: trabalho coletivo, cooperado e familiar (OLIVEIRA NETO, 2021).

Imagem 5: Produção de hortaliças em lote da agricultura camponesa
Imagem 6: Lera para produção de hortaliças



Fonte: Acervo pessoal da autora, junho de 2022.

Imagens 7 e 9: Casa de farinha em pleno funcionamento em lote familiar passado para a 4ª geração da família Chagas, habitante desde as primeiras décadas de 1900.



Fonte: Acervo pessoal da autora, junho de 2022.

Imagens 8 e 11: Resquícios de um retiro de goma desativado presentes na comunidade.



Fonte: Acervo pessoal da autora, junho de 2022.

As imagens demonstram a luta pela resistência da agricultura camponesa, ao produzir em meio a disputa territorial com o agronegócio em Santa Terezinha. Disputa permanente na agricultura, causada por usos distintos do território, este marcado por interesses, relações e classes. Logo, se pode confirmar que o agronegócio é uma classe e os camponeses outra; assim, e o aniquilamento de uma classe significa o fim de seu território e vice-versa. Nesse andar, Fernandes (2021) nos ajuda a confirmar que o território estudado é uma amostra do problema agrário no Brasil, marcado por uma:

Estrutura agrária concentrada e controlada pelas corporações capitalistas, constituindo-se em secular modelo hegemônico e a persistência das lutas camponesas

que resistem, cunhando suas pequenas unidades de produção, espaços de vida e territórios de esperança, por meio do milenar modelo alternativo: familiar, cooperativo, associativo (FERNANDES, 2021, p. 218).

Nessa perspectiva histórica, especificamente Santa Terezinha, a agricultura camponesa foi perdendo espaço para o agronegócio da monocultura e pecuária. Essa dinâmica foi analisada a partir da instalação das empresas REICON, DENTAUÁ, DENPASA e SOCOCO. Há relatos que um dos primeiros sinais da expansão do agronegócio na região deu-se pela instalação do grupo Rebelo Indústria Comércio e Navegação Ltda-REICON (inclusive meus avôs venderam suas terras a eles).

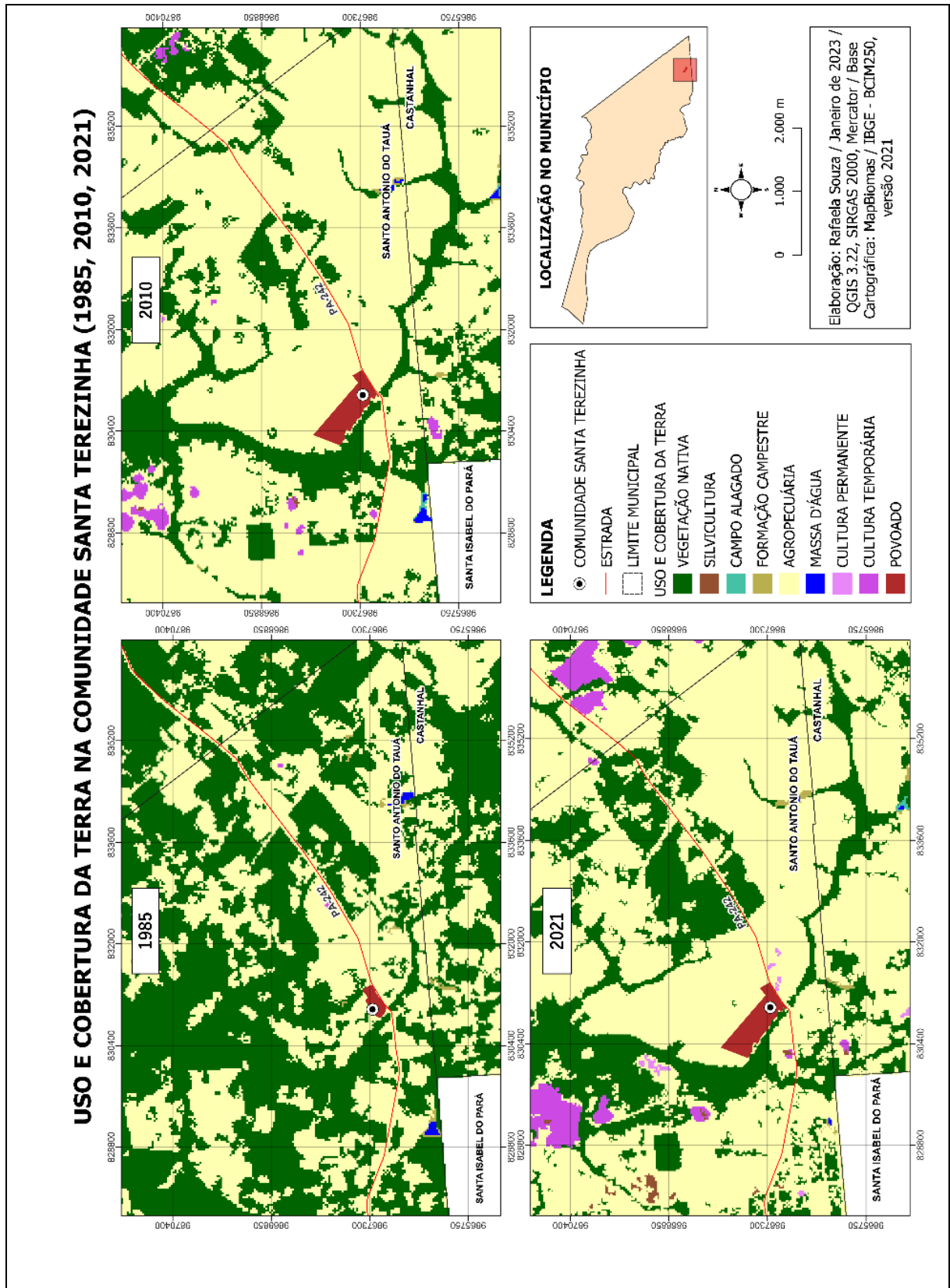
O Grupo REICON nasceu há 47 anos na Amazônia paraense, mais especificamente na região do Baixo Rio Xingu, atuando nos setores de transporte rodo-fluvial, voltado para o transporte de commodities líquidas, transporte marítimo de longo curso e armazenagem em geral e o agronegócio com inúmeras fazendas distribuídas no território paraense, com atividades de criação de fabricação de conservas de peixes, crustáceos e moluscos, além da pecuária (GRUPO REICON, 2022²⁰). No contexto estudado, a REICON iniciou a compra de terras na década de 1980 entre atual Agrovila de Iracema, Santa Terezinha e ramal do Pacuquara: “terras da REICON eram da família dos Trindades... aí ela foi comprando dos outros” (Um dos primeiros moradores da comunidade, 85 anos).

Vale ressaltar que a venda das terras acarretou consequências, pois, sem acesso à terra, as famílias camponesas (incluindo meus avôs, seus irmãos e irmãs, e também seus filhos e filhas, como a minha mãe) vieram morar na comunidade. Sem chão para o cultivo de suas culturas, vendiam e vendem sua força de trabalho para as empresas instaladas. Inicialmente com o trabalho realizado através de “empleita”, isto é, sujeitos contratados temporariamente para construir cercas, derrubada da vegetação para plantação de capim para a formação de pastos para a pecuária. Por consequência, à medida que as famílias foram vendendo suas terras, começaram a se aglomerar na Comunidade, na “Agro-vila”.

Com o passar das décadas, além da atividade pecuarista, instalaram-se nas adjacências da comunidade empresas de monoculturas de dendê, com atividade desde o plantio até as fábricas de processamento do óleo (vide figura 5).

²⁰ O Grupo REICON foi o transportador oficial do Consórcio Construtor da UHE de Belo Monte.

Figura 6: Mapa de uso e cobertura da terra na comunidade de Santa Terezinha (1985, 2010, 2021)



Fonte: Elaborado por Rafaela do Nascimento de Souza, em janeiro 2023.

A instalação dessas empresas está relacionada com a política expansionista do Estado brasileiro nas esferas federal e estadual em direção à Amazônia com o *slogan* de desenvolvimento econômico e social da região, justificáveis pelas condições edafoclimáticas²¹, “terras disponíveis”, demanda global promissora e produção nacional insuficiente (CRUZ, 2006). Expansão efetivada via Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA)/Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) com o objetivo de tornar a Amazônia um polo de dendêcultura.

Dentro do anseio de tornar a Amazônia em um polo dendeícolo, já embrionado com a pesquisa realizada pelo Instituto Agrônomo do Norte – IAN ainda na década de 1950, mas somente com o convênio assinado entre SPVEA e a empresa francesa FIBROCO o dendê chega no território amazônico, em um projeto originalmente elaborado pela IRHO²² em 1966, ao passo a ser implementado em 1974 nas adjacências do território pesquisado. A Dendê do Pará Ltda - DEPAL foi, posteriormente, chamada de Dendê do Pará S.A. – DENPASA (CRUZ, 2006). A empresa deu o pontapé inicial da política expansionista da agroindústria de óleo de palma na Amazônia.

Assim, como não parou com a instalação da DENPASA, a partir das cooperativas Cooperativa Paraense CODENPA e a COPAMA, gerenciadas principalmente por famílias japonesas, o dendê ganha novos território nos municípios de Santa Izabel, Castanhal e Santo Antônio do Tauá. Mais tarde, em 1984, com a cisão da Cooperativa Paraense-CODENPA surge a Dentauá e posteriormente, em 2007, a Denpasa assume a usina localizada início da PA 242 (usina vizinha da Dentauá), que abrangia plantios com cerca de 3500 hectares e o convênio com fornecedores (CRUZ, 2006).

A Dendê do Tauá S/A Dentauá concentra sua central administrativa e usina de processamento do óleo da palma extraído e refinado do dendê, e palmiste, matéria-prima da gordura vegetal (margarina) de codinome *Gorduras Tauá*, na fábrica localizada no km 16 da PA 140-Santo Antônio do Tauá. A matéria-prima é advinda de vários municípios do estado do Pará, mas principalmente dos seus próprios plantios nos territórios municipais de Concórdia do Pará, Santa Izabel, Santo Antônio do Tauá e Castanhal. A empresa surgiu pela “cisão na cooperativa e também por iniciativa familiar, no caso da família Yamaguchi que concentra até hoje a administração da empresa” (NASCIMENTO, ALBUQUERQUE, 2015, p. 22).

²¹ Condições ambientais favoráveis, como: clima, o relevo, a litologia, a temperatura, umidade do ar, radiação, tipo de solo, vento, composição atmosférica e a precipitação pluvial.

²² Institut de Recherches Pour les Huiles et Oleagineux, de origem francesa, responsável pelo suporte tecnológico para esta primeira experiência de cultivo no Pará.

A empresa apresenta extensão com aproximadamente 2.100 hectares de dendê nos municípios de Santo Antônio do Tauá e Castanhal, com dois setores principais, a Alvorada e o Iracema. E ainda segundo entrevista concedida por moradores da comunidade e ex-funcionário da empresa, a Dentauá está presente no território ao lado da comunidade Santa Terezinha há mais de 30 anos com o projeto “Iracema”. A mão de obra do setor desde o início são os moradores da comunidade, até os dias atuais. Recentemente, chegou a contratar uma grande quantidade de funcionários em decorrência do aumento da produção, impulsionada pela substituição das árvores plantadas no início das mais de três décadas de instalação do projeto.

As relações de mercado das empresas Denpasa e Dentauá abrangem a escala local até o global. Verificadas pela comercialização de gordura de palma produzida pela Dentauá, elas têm “suas produções destinadas, exclusivamente, para a indústria alimentícia e atuam em uma escala que vai muito além da local” (NASCIMENTO, ALBUQUERQUE, 2015, p. 25). Apesar de agirem com muita influência localmente (leia-se o caso em Santa Terezinha), mantêm relações efetivas com grandes corporações internacionais, a exemplo da Denpasa, com exportação de óleo.

Neste bojo, a expansão das empresas monocultoras de dendê no território camponês fez os sujeitos da comunidade passarem por um intenso processo de expropriação de terras, elementos materiais e simbólicos para a transformação desses sujeitos em mão de obra assalariada, subordinação camponesa. O conceito de território foi “(...) usado como instrumento de controle social para subordinar comunidades rurais aos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital” (FERNANDES, 2008, p. 04). Essa subordinação é percebida em algumas falas, como a seguinte: “no começo era muito bom, não trabalhávamos no dia do pagamento, recebíamos no máximo dia 30, agora não tem folga e o dinheiro é menor” (Trabalhador da empresa SOCOCO, morador da comunidade Santa Terezinha, 48 anos).

Tal processo não parou com as empresas do ramo do dendê, ele foi intensificado com a instalação da empresa SOCOCO S/A - Agroindústrias da Amazônia há 12 anos (22/12/2010) em terras compradas de antigos pecuaristas e uma grande parcela de lotes da agricultura camponesa, dentro dos limites territoriais de Castanhal, Santa Izabel e Santo Antônio do Tauá com nome de Fazendas Reunidas Sococo. A empresa tem origem na década de 1960, no Estado do Alagoas, por dois irmãos portugueses, chegando na Amazônia paraense, em 1979, no município de Moju (nordeste paraense), com um grande plantio de coqueiros. Instalação motivada por pesquisas morfoclimáticas, que apontaram condições favoráveis para o cultivo do coco no Estado do Pará (SOCOCO, 2022).

SOCOCO é a principal empresa agrícola e agroindustrial do ramo do coco no Brasil e no Pará, fato consumado devido ao alto investimento realizado, desde as fazendas de cultivo do coco, processamento industrial e comercialização de coco ralado, leite de coco e água de coco. Nas adjacências de Santa Terezinha, a empresa conta apenas com o cultivo de coco, cultivos que estão dentro do contexto expansionista do agronegócio coco na Amazônia, na região Norte. Essa situação foi denunciada nos estudos de Cavalcante (2018) sobre a implantação das fazendas no Pará:

Após o início do primeiro plantio de coqueiros híbridos em Moju, a empresa realizou inúmeras aquisições de terra e hoje possui 20 mil hectares, com aproximadamente 6 mil hectares produzindo e o restante ocupado por floresta nativa. Além disso, em 2007 a empresa adquiriu outras fazendas em território paraense, dessa vez no município de Santa Isabel, onde realiza um plantio de coqueiro anão em 2 mil hectares⁵. Além da grande quantidade de terras ocupadas pela empresa, um total de 22 mil hectares em plena Floresta Amazônica, o destaque da Sococo vai também para a quantidade de coqueiros cultivados (CAVALCANTE, 2018, p. 123).

Chamo atenção para a quantidade de hectares em plena terra da floresta amazônica, em ênfase, próximos à comunidade pesquisada, citada acima através do município de Santa Isabel. Assim, ratifica-se o fruto do coco como mais um símbolo da difusão do agronegócio no Brasil, na Amazônia, o que sinaliza a propagação da territorialização racional do capital no campo, impulsionando agricultura de mercado e o projeto de acumulação de capital. Assim, “tudo que existia anteriormente à instalação dessas empresas hegemônicas é convidado a adaptar-se às suas formas de ser e de agir, mesmo que provoque, no entorno preexistente, grandes distorções, inclusive a quebra da solidariedade social” (SANTOS, 2003, p. 85).

Sublinha-se a inserção de Santa Terezinha ao território nacional/internacional e sua dinâmica hegemônica do capital devido ao confronto entre território do agronegócio e o território do camponês. As grandes distorções causadas são justificadas pelos enclaves encontrados pelos sujeitos resistentes na produção camponesa, tudo isso atrelado à falta de recursos para produção, como falta de adubo, maquinários, instrução técnica, sementes.

Além disso, há lotes de núcleos familiares encurralados (vide imagem 12), sem acesso à PA-242 e aos principais ramais. Devido à resistência em não vender suas terras ao agronegócio (propostas já realizadas pelas empresas), precisam circular por dentro do terreno das empresas, e outros nem usam as terras por não terem nenhuma opção de tráfego: “estamos cercados, lutando pra não vender nossas terras... ganhamos mais trabalhando pra nós, não tem comparação, fora que trabalho no meu horário, tenho o que comer aqui, plantado aqui”

(Trabalhador da agricultura camponesa, morador de lote familiar cercado pelos plantios de dendê e coco).

Imagem 9: Território camponês encurralado pela empresa monocultura de coco, demonstrado na imagem pela vegetação mais alta no fundo



Fonte: Acervo pessoal da autora, junho de 2022.

Com a fala do entrevistado e a citação abaixo, observa-se que:

A resistência pode crescer, diminuir, cessar, mas não acaba nunca, porque é uma luta pela vida. A luta da terra é uma luta camponesa, porque terra é território de esperança, espaço de vida, lugar de existência, do trabalho e da moradia (FERNANDES, 2021, p. 213).

A resistência camponesa gerada pelo “processo de monopolização do território camponês pelo agronegócio e a territorialização do capital” (OLIVEIRA, 1991) deixa claro que ter acesso à terra é possibilidade de existir, reproduzir mesmo com a conflitualidade gerada entre as forças hegemônicas e contra-hegemônicas. Então, a luta dos camponeses pela terra não pode parar, pois também se trata de uma luta pelo futuro dos elementos materiais e imateriais do território, afinal, é notório que há sérios problemas e impactos socioambientais que afetam a dinâmica do território camponês, este caracterizado por ser

uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental (FERNANDES, 2012, p. 744).

Em outras palavras, o território afetado pela pressão da expansão da fronteira da monocultura em Santa Terezinha – realidade constatada em campo pela pouca oferta de produtos da base alimentar da comunidade como farinha, goma e feijão – cria um cenário para

uma situação constitutiva da dinâmica empreitada na comunidade que tem afetado a soberania alimentar dos sujeitos do campo, além das condições ambientais de poluição atmosférica, por odores, bem como a poluição hídrica, ou seja, menor volume hídrico dos igarapés e o desmatamento da mata de terra firme, mata de várzea e mata igapó tipicamente nativa da nossa floresta amazônica.

Desta forma, se constata em campo o enfrentamento da comunidade, o desejo por (Re)existir em um território marcado por impactos socioambientais em decorrência da territorialização do agronegócio. Recorre-se às contribuições de Fernandes (2008), para sustentar a confirmação que o território do campo comporta dois divergentes projetos de sociedade. Quanto a isso, o autor fala:

[...] Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida (FERNANDES, 2008, p. 40).

Em consonância com o escrito acima, sobre os dois campos distintos de organização, gestada pelo agronegócio e o campesinato, Oliveira Neto (2021) ressalta a conflitualidade entre essas classes sociais que ontologicamente concebem territórios contraditórios. Eles são expressados de diversas formas, mas, no tecer na pesquisa, o prisma territorial nos interessa mais, este identificável em seu formato mais típico e simples, a territorialização do agronegócio em território camponês, a fim de ter o controle da fração/frações do espaço físico. É notável na comunidade abordada, na forma mais densa e complexa, os elementos imateriais da reprodução campesina face à subordinação do seu território ao agronegócio. Essa conflitualidade é intensificada no movimento contraditório da questão agrária presente em Santa Terezinha e em outros territórios, que podem ser berço da emergente resistência camponesa em curso e contrária ao agronegócio e sua dinâmica.

Conseqüentemente, o caminhar na contramare do projeto instaurado por este último, o agronegócio, em Santa Terezinha, deve ter a prática educativa à luz dos princípios da educação do campo atrelada ao território resistente dos sujeitos camponeses, gestada e fortalecida no chão da escola Leandra Paulino, para assim combater qualquer projeto genocida dos povos do campo. Esse projeto é simpatizante com as prescrições da BNCC e pelas empresas monoculturas e pecuaristas instaladas em Santa Terezinha.

2.2 – EMEIEF Leandra Paulino Corrêa

No decorrer do ano de 1968, o Senhor Inda construiu um barracão comunitário onde a comunidade resolveu que o mesmo deveria ser utilizado como escola a qual recebeu o nome de Diamantina Moura da Silva, em homenagem a uma professora da cidade de Castanhal, prédio administrado pelo governo do Estado do Pará (ARQUIVOS DA ESCOLA LEANDRA PAULINO CORRÊA, PESQUISADOS DE AGOSTO DE 2021 A JUNHO 2022).

Somando a essa informação, segundo a primeira professora da localidade, esse barracão foi a primeira escola, construída a partir da parceria da comunidade e a gestão do prefeito Pedro Coelho da Mota (governou 31 de janeiro de 1967-30 de janeiro de 1971), como citado pela entrevistada: “o prefeito Pedro Coelho da Mota fez a escola junto com a comunidade, ele não fez sozinho não” (Raimunda dos Santos Paiva, 86 anos).

Após sua construção, a escola começa a funcionar em regime de colaboração com o Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), está última, incumbida pela contratação de professores. A princípio, foram contratadas professoras da sede municipal de Castanhal e de outras localidades próximas; depois, tivemos como primeira professora da localidade Raimunda dos Santos Paiva (popularmente conhecida como Mudô), que exerceu a função de professora e posteriormente de gestora em todas as unidades de ensino construídas ao longo das décadas, tendo trabalhado por um total de 37 anos, vinculada ao quadro funcional do Estado e Município.

O desenvolvimento de atividades da Escola Estadual de Ensino Fundamental Isolada do KM 26 e Diamantina ocorreu no mesmo prédio. A Escola Isolada do KM 26 manteve suas atividades até meados dos anos 2000 no prédio da então escola Leandra Paulino Corrêa, atual nome da escola na comunidade. Nesse percurso histórico de atividade escolar, a professora Raimunda Paiva (imagem 13) trabalhou desde a década de 1960; no município, apenas em 1977, na escola já denominada de Santa Terezinha, e anos depois veio a se tornar diretora na escola Leandra Paulino Corrêa.

Saindo em 1996 da direção, a professora Eliana assume, depois a Professora Raimundinha, que logo em seguida entrega à professora Eliana Socorro dos Santos Paiva, permanecendo por quase duas décadas. Em 2018, a Professora Maria das Dores Maciel Souza assume, ficando até 2021; atualmente, a Professora Vânia Marcilene dos Santos Paiva está no cargo (ARQUIVO DA ESCOLA, 2022).

Imagem 10: Primeira professora a ministrar aulas sendo da comunidade



Fonte: Registro disponibilizado por Raimunda dos Santos Paiva, em novembro de 2022.

Há muito tempo, com a lotação de diretora da Professora Raimunda Paiva, a escola já exercia a função de distrito; a direção era responsável por outras escolas anexas, com compartilhamento de gestão administrativa e pedagógica, confirmado na fala da professora:

Eu visitava escolas, depois o prefeito Nobre me tirou, me deixou só aqui, mas antes visitava a escola de Iracema, do km 9, da vila Conceição, tudo era só um distrito, o Distrito Municipal de Castanhal (Raimunda Paiva, 86 anos, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Hoje, compartilha o setor administrativo a direção e a secretária. O pedagógico: coordenação e alguns docentes com a Escola M.E.I.F. Manoel Deodoro Alfaia de Araújo, escola nucleada situada na agrovila de São Raimundo, zona rural da cidade de Castanhal-PA, distante cerca de 15 km da comunidade de Santa Terezinha.

Em 1975, foi construída uma nova Escola de madeira, recebendo o nome de Escola Municipal de 1º Grau Santa Terezinha. Já em 1983, construíram novamente outra escola (imagem 14), desta vez em alvenaria. Foi dado à escola o nome de Dona Leandra Paulino Corrêa. Leandra era esposa do Antônio Germano, figura importante na comunidade, inclusive temos uma rua batizada com seu nome. No 1989, a escola já contava com as professoras Márcia, Elisa “Zete”, Dona Belém, Selma, Eliana e Dona Mudô na função de diretora.

Imagem 11: Escola construída em 1983



Fonte: Arquivos da Escola Leandra Paulino, consultados em junho de 2022.

Passados oito anos, a escola construída em 1983 veio a ser demolida em 2010 (imagem 15) e foi construído um novo prédio, inaugurado em 16 de outubro de 2012 (imagem 16). Inicialmente, a escola funcionava com as etapas de ensino da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos ofertadas em uma turma de cada série/ano, funcionalidade modificada somente em 2019, quando foi implementado pela primeira vez o ensino fundamental anos finais durante o governo municipal Pedro Coelho da Mota Filho e Direção escolar Maria das Dores Maciel Sousa. Esse fato fez os alunos do 6º ao 9º ano, que tinham passado recentemente no ano anterior pela nucleação no distrito de Iracema, na Escola Ernestina Martins das Neves²³, retornarem seus estudos no território da comunidade.

A Escola M.E.I.F. Leandra Paulino Corrêa (LPC) é a única escola da comunidade, responsável por atender os moradores de Santa Terezinha, ramais do Pacuquara, Dico, dona Rosa, Luís Mareira, Sococo, Benedito e Transcastanhal (vide figura 6 – carta imagem), partilhados nas turmas da Ed. Infantil ao Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais do 1º ao 9º, Educação de Jovens e Adultos-EJA, de um total de 269 estudantes.

Os alunos que cursam o Ensino Fundamental séries finais, residentes da agrovila e arredores, antes eram deslocados para a cidade. A partir de 2019, esta modalidade foi oferecida

²³ “Em solenidade de Implantação do Ensino Fundamental Maior na E.M.E.F. Ernestina Martins das Neves, na Agrovila de Iracema, aconteceu na quinta-feira (25). m das crianças e adolescentes de Iracema, a escola também vai atender as comunidades de Santa Terezinha, Vila Conceição, São Pedro e Km9” (ASCOM SEMED, 2018).

na própria comunidade, sendo hoje somente os educandos do Ensino Médio que se deslocam para a sede do município através do transporte escolar de responsabilidade da rede estadual.

Imagem 12: Reforma e ampliação da escola aconteceu em 2010



Fonte: Blog Castanhal - destaque em educação, setembro de 2010.

Para atender tal público, a escola consta com uma infraestrutura com seis salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática utilizada como auditório, uma sala de reforço hoje usada como brinquedoteca, uma copa cozinha, um depósito de merenda escola, um depósito de material de limpeza, uma sala de arquivo, um ginásio poliesportivo, um banheiro especial, banheiros masculinos e femininos, com um quadro funcional composto de 40 funcionários distribuídos no administrativo e pedagógico, que em sua maioria pertencem à comunidade.

Imagem 13: Escola construída em 2012 em sua fachada atual

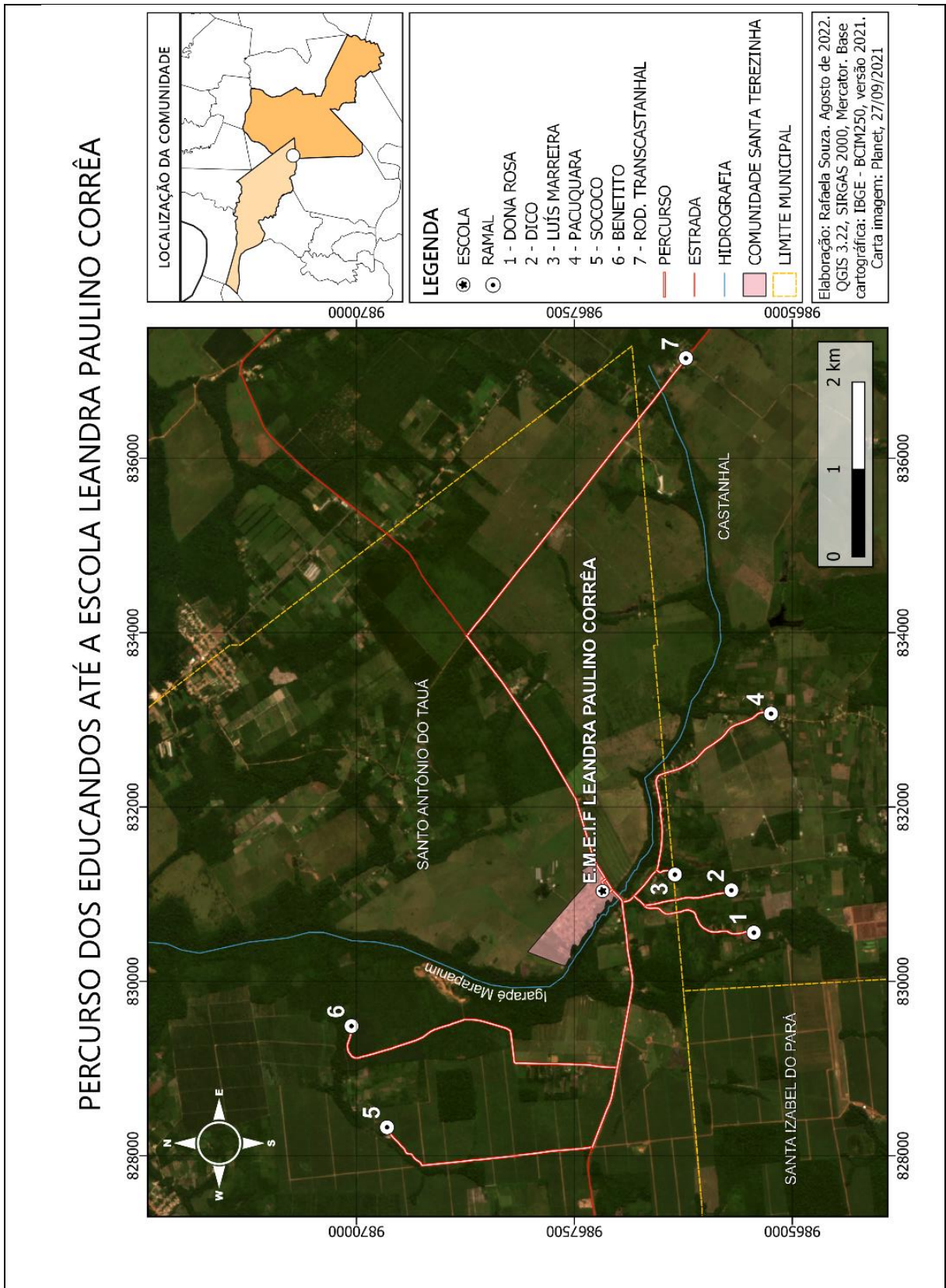


Fonte: Acervo pessoal da autora, junho de 2022.

No período pandêmico, o público foi atendido com atividades impressas, entregues de forma escalar das turmas, em regime de 15 em 15 dias, tendo orientação através de videoaulas gravadas pelos professores e disponibilizadas no grupo de WhatsApp. Fora essa organização das escolas, tinha uma organização via SEMED, por meio das coordenadorias, nas quais se organizava o Programa Aprendendo junto, exibido na televisão e na plataforma youtube, sendo renomeado em 2021 para Educa Castanhal.

Ainda dentro do público atendido pela escola, está a 1ª turma de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) FIC de Castanhal, que foi/é mais um grande marco institucionalizado a partir do Ministério de Educação – MEC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA e Rede Municipal de Ensino, em que os alunos matriculados terão a possibilidade de concluir os anos finais do ensino fundamental e certificação em Agricultura Familiar em um ano e meio (imagem 17 e 18).

Figura 7: Carta Imagem do percurso dos educandos até a Escola Leandra Paulino Corrêa



Fonte: Elaborado por Rafaela Souza, 2022.

Imagens 14 e 18: Card de divulgação da aula inaugural da turma Proeja – FIC na Escola Leandra Paulino Corrêa



Fonte: Rede Social da Escola Leandra Paulino Corrêa, 2022.

A turma iniciada em março de 2022 na escola Leandra Paulino Corrêa é fruto da ação de incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para o atendimento de jovens e adultos matriculados no Proeja e fomento à oferta de curso proeja FIC Fundamental, junto aos municípios, inclusive com a articulação de processos de certificação profissional (BRASIL, MEC, 2022). As aulas acontecem nas dependências da escola, no turno noturno e com atividades previstas na Fazenda Escola do IFPA-Campus Castanhhal (imagens 19 e 20), assim como a primeira aula prática que aconteceu na manhã do dia 10 de maio, objetivando conhecer e fomentar possibilidades de atividades integradas que serão desenvolvidas na escola Leandra Paulino, contando com apresentação aos estudantes dos modos de produção agrícola e animal desenvolvidos pelo IFPA.

A implementação do Proeja deu a oportunidade a jovens e adultos longe da escola por anos, em detrimento do trabalho, gestação etc., de retornarem. Grande parte deles trabalha durante do dia na produção camponesa, ou na venda da sua força de trabalho para o agronegócio. Turma com grande curricular em construção partilhada com o IFPA.

Imagem 15: Registro da turma PROEJA com alguns professores na chegada no IFPA - Campus Castanhal
Imagem 16: Aula prática da turma do PROEJA no IFPA - Campus Castanhal



Fonte: Rede Social da Secretária Municipal de Educação, 2022.

Desdobramentos recentes organizados a partir do Projeto Político-Pedagógico intitulado “FAMÍLIA E ESCOLA: Parceiras na troca de saberes e fazeres do campo”, apontam que o exemplar disponibilizado é referente aos anos de 2022 e 2023. O documento busca um diálogo com os princípios da educação do campo e o território dos educandos e educandas da comunidade, respeitando e valorizando os seus saberes.

3. TECENDO OS FIOS ENCONTRADOS NA PESQUISA: BNCC, ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO LEANDRA PAULINO CORRÊA (LPC)

Se para a educação bancária, conforme Freire (1987), a prioridade é adaptação, alinhamento, padronização, homogeneização, domesticação, para uma Geografia Escolar à luz da educação popular, cabe o diálogo, o mergulho nos lugares e territórios de vida, a investigação do “universo temático do povo”, a problematização, o mapeamento das situações-limites e o exercício permanente de entendimento das complexidades e das contradições que as marcam. Mas também acerca da mobilização para a construção de caminhos para a superação, para a produção do inédito viável com vistas à libertação, à emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, não cabe uma Geografia Escolar encarcerada, padrão, reprimida e asfíxiada, identificada por códigos, composta por verbos e conhecimentos essenciais ditados por outrem (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 132, grifos da autora).

Inicia-se a escrita do capítulo com um trecho do livro Manifesto, escrito por muitas mãos de professores e professoras com suas *multiplicidades de trajetórias, espacialidades e temporalidades*, com já citado na sessão 1.2 (BNCC e as implicações no Ensino de Geografia). Ao refletir sobre o escrito, e em paralelo, olhando/caminhando com a educação do campo e tensionando o panorama de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas do campo, entendo a aproximação da BNCC com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1987), e de outro lado, a Geografia escolar sobre a ótica da educação popular.

Nesse sentido, o objetivo é fomentar essa análise inicial e não a esgotar, para tensionar o debate. É impossível esgotar aqui o abundante material que aglutina múltiplas vozes contrárias à avalanche neoliberal no campo do currículo, da formação e do trabalho docente. E mais, nesse capítulo, trataremos do abismo pedagógico entre as dimensões curriculares posta pela BNCC à geografia e o que cabe ao ensino de geografia ensinado nas escolas do campo, na diversidade de territórios da Amazônia. Discussão tecida a partir dos dados levantados pela revisão documental, bibliográfica e de campo, juntamente com as entrevistas e observações.

3.1 – Currículo e prática educativa em geografia da LPC: o que há de relação com princípios da educação do campo e o território da comunidade

A proposta neoliberal estabelecida para a educação mundial, em especial a brasileira, segundo a ANPEGE, em seu livro-manifesto, descreve que se trata de “um fenômeno essencialmente geográfico, uma vez que parte de um projeto global de organização econômica que se infiltra por meio da educação e, fundamentalmente, na escola”. Ou seja, se entranha em todo o sistema de educação brasileiro, com suas multiplicidades de territórios, os preceitos instituídos pela capital, como já historizado no capítulo 01.

Ainda nesse entendimento, o objetivo das forças hegemônicas é singular e exclusivamente voltado para a qualificação da força de trabalho, visando competências básicas, e ao mesmo tempo, o entendimento das questões tecnológicas para a atuação nas empresas. Consequentemente, trata-se de um fenômeno multiescalar, pois:

observamos do global para o nacional, dando destaque para as determinações que foram estabelecidas a partir desta escala para o local, sem perder de vista as possibilidades de resistências, que se colocam na contracorrente (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 66).

Assim, sem perder de vista as resistências de enfrentamento, na contramão, se esbarra na realidade dos educandos e educandas da escola Leandra Paula Corrêa, na comunidade de Santa Terezinha. Pela qual, se observa que, a ideia montada pelo governo federal na elaboração dos currículos ainda impera, com a lógica de ter como base a proposta da BNCC, assim como ocorreu em toda jurisdição do município de Castanhal. Mesmo com o discurso forjado de autonomia citado pelo governo federal, no que diz respeito à construção dos currículos pelos estados e municípios, observamos que a

estrutura montada pelo governo federal para garantir o controle sobre a elaboração de currículos de estados e municípios, com um ordenamento deveras fechado, de modo a impossibilitar a elaboração de documentos que não fossem subjugados às amarras pré-definidas. Daí a criatividade e a autonomia que currículos estaduais poderiam alcançar não se configuraram, pois a ideia de cópia se estabelece como regra. Entretanto, alguns estados ainda conseguiram inserir em seus documentos curriculares projetos voltados à Educação do Campo, à Educação Indígena e à Educação Quilombola, perspectivas que não estavam no radar do projeto nacional, de forma que foram estrategicamente desconsideradas em âmbito nacional (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 68, grifos da autora).

No Estado do Pará, especificamente, há tensão e enfrentamento do Fórum de educação do campo, em especial para a inserção e construção de documentos curriculares com abrangência da *Educação do Campo, à Educação Indígena e à Educação Quilombola*, como já citado acima no Manifesto. No que se refere ao município de Castanhal, jurisdição da escola pesquisada, até dezembro de 2021, não se tinha documento curricular específico para as escolas do campo. Sendo que, na LPC, o currículo era orientado pela proposta geral estabelecida pela SEMED.

Consequentemente, com o debate já existente em torno dessa demanda para a construção de um currículo voltado para educação do campo, o início do ano escolar (2021) em meio à pandemia do Corona Vírus e reflexões acerca da retomada das aulas presenciais, resultou em um cenário de preocupações e incertezas por parte dos docentes e, principalmente, dos pais,

quanto às atividades pedagógicas escolares, e o que esperar deste novo ano que seus filhos irão cursar. Nesse contexto, a SEMED de Castanhal apresenta o Mapa Curricular Mínimo.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal preparou o MAPA CURRICULAR MÍNIMO, dos anos finais (6o ao 9o ano) do Ensino Fundamental, para ser adotado por toda a Rede Municipal de Ensino. Os estudos e elaboração foram produzidos para colaborar com as atividades docentes, tendo como referência o Currículo Continuum da SEDUC, as Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino, autores e estudiosos e, sobretudo, os educadores da rede municipal de ensino de diversas áreas do conhecimento. Além dos documentos oficiais disponíveis às Secretarias Municipais de Educação, bem como o Parecer CNE No 5/2020, em razão da pandemia da COVID-19, que possibilitará a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos na BNCC (TRECHO DO TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO, 2021, s/p).

O uso do currículo mínimo (imagem 21) na rede, justifica-se porque “a flexibilização curricular permitirá que os objetos do conhecimento propostos para os anos finais do ensino fundamental que não foram contemplados em 2020 sejam em 2021”. Uso confirmado pela entrevista da coordenadora da escola LPC: “estamos utilizando o currículo mínimo do tempo da pandemia” (Coordenadora da Escola, 19 anos de trabalho na escola).

Imagem 17: Mapa curricular mínimo – Anos Finais



Fonte: Mapa curricular mínimo da Rede Municipal de Ensino– Anos Finais.

Imagem 18: Mapa curricular de geografia – 6º ano

MAPA CURRICULAR MÍNIMO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CASTANHAL ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

ANO: 6º
 ÁREA DO CONHECIMENTO:
 CIÊNCIAS HUMANAS COMPONENTE
 CURRICULAR: GEOGRAFIA

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | Identidade sociocultural. |
| MUNDO DO TRABALHO | Transformação das paisagens naturais e antrópicas. |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | Biodiversidade e ciclo hidrológico. Atividades humanas e dinâmica climática. |

Fonte: Mapa curricular mínimo da Rede Municipal de Ensino– Anos Finais.

Imagem 19: Mapa curricular de geografia – 7º ano

ANO: 7º
 ÁREA DO CONHECIMENTO:
 CIÊNCIAS HUMANAS COMPONENTE
 CURRICULAR: GEOGRAFIA

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil |
| CONEXÕES E ESCALAS | Formação territorial do Brasil. Características da população brasileira. |
| MUNDO DO TRABALHO | Produção, circulação e consumo de mercadorias. Desigualdade social e o trabalho. |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | Biodiversidade brasileira |

Fonte: Mapa curricular mínimo da Rede Municipal de Ensino– Anos Finais.

Imagem 20: Mapa curricular de geografia – 8º ano

ANO: 8º
 ÁREA DO CONHECIMENTO:
 CIÊNCIAS HUMANAS COMPONENTE
 CURRICULAR: GEOGRAFIA

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|--|
| CONEXÕES E ESCALAS | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial. |
| O MUNDO DO TRABALHO | Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África. Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. |

Fonte: Mapa curricular mínimo da Rede Municipal de Ensino– Anos Finais.

Imagem 21: Mapa curricular de geografia – 9º ano

ANO: 9º
 ÁREA DO CONHECIMENTO:
 CIÊNCIAS HUMANAS COMPONENTE
 CURRICULAR: GEOGRAFIA

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DO CONHECIMENTO |
|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura. Corporações e organismos internacionais. As manifestações culturais na formação populacional. |
| MUNDO DO TRABALHO | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial. Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. |

Fonte: Mapa curricular mínimo da Rede Municipal de Ensino– Anos Finais.

Como observado acima, o currículo mínimo do Ensino Fundamental – Anos finais, especificamente o componente curricular de geografia, objeto dessa pesquisa, apresenta

conteúdos abordados e demonstrados que elucidam rasa aproximação com a dinâmica territorial da comunidade. Ou seja, ainda não há interesse em colocar no dia a dia da escola conteúdos voltados diretamente para a realidade prática do campo. Há registro apenas de uma tentativa de inicializar o processo de construção de um currículo próprio para as escolas do campo do município, porém, *a priori* o processo inicializou-se pelas escolas quilombolas e dos assentamentos de reforma agrária, onde segundo a coordenadora da escola:

O currículo para as escolas do campo está só na conversa, os quilombolas e os assentamentos já têm seus currículos, por conta da exigência para liberação de documentos, eles já têm. Mas, as escolas do campo formalmente ainda não. Algumas já tenham começado a fazer suas adaptações, mas, via SEMED não (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola).

Nesse panorama, de reunião e encontro, com o objetivo de elaborar tal proposta curricular para as escolas do campo, cogitou-se a possibilidade de um seminário municipal para essa questão, acontece que os professores do campo solicitaram que ocorresse no campo: “ano passado, no fim de 2022, eles queriam fazer um seminário, inclusive a exigência nossa, como professores do campo, era que o seminário fosse no campo, nós iremos discutir currículo na cidade” (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola).

Porém, não houve o referido evento, assim como, a elaboração da proposta curricular a nível de SEMED para as escolas do campo de Castanhal, ficando acordado o retorno das discussões para início do ano de 2023. Debates, escutas e sistematizações vêm ocorrendo desde 2019, nesse processo de implementação da BNCC e construção das Diretrizes Curriculares de Castanhal. Essa traz a matriz curricular comum para ser utilizada como base na construção dos próprios currículos das escolas da rede.

Nesse sentido, a coordenadora cita: “eles até fizeram um referencial que teve um lançamento, que nós participamos da construção, ainda não sei como ficará esse ano de 2023, quais serão as orientações, acredito que agora dá para sair desse mínimo, vem sendo utilizado desde 2021” (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola).

Em meio a isso, a escola vem organizando adequações para atender o território da comunidade: “na semana pedagógica a pretensão é sempre apresentar alguma coisa para dentro do nosso currículo que evidencie nossa comunidade, houve a discussão e fizemos um PTA²⁴

²⁴ Plano de Trabalho Anual – PTA.

mais alinhado às características da comunidade” (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola). Ela ainda complementa:

“Ano passado não sabia centralizar minha mente, ora agia como professora, ora como coordenadora, me sentia perdida para orientar um professor, só em datas bem específicas, como dia do campo, que aí a gente fazia uma discussão, pautada naquela semana com a nossa realidade”.

“Digo que nós éramos mais presentes nessa discussão, nós saíamos, visitamos os retiros, trazíamos para uma feira, de um tempo para cá, acho que estamos mais urbanos”.

“A questão dos próprios alunos, eles não têm referência, a própria motivação, eles vão tendo essa perda, ficam mais nessa questão de internet, querem ser comparados aos da cidade, e como os nossos professores não estão motivando e trazendo subsídios para essa discussão, aí, eu acho que estivemos melhor” (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola).

Em meio à proposta curricular vigente, “o nosso trabalho é fazer os professores se questionar que estamos perdendo nossa identidade” e o “o nosso trabalho é fazer a introdução dos conteúdos da nossa comunidade” (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola). Observa-se com tais falas a preocupação da inserção da dinâmica territorial na prática educativa da escola, pois se acredita que o trabalho da escola do campo perpassa pelo resgate e afirmação da identidade dos alunos. Continuando a entrevista, quando indagada sobre a BNCC, a realidade e a geografia dos alunos, nos contou:

“Tinha que engavetar a BNCC, ser pensado: a BNCC é muito urbanística”.

“Porém, precisamos extrair da BNCC o que possível para nossa realidade, vivenciar a BNCC como ela é, não dá, não é possível, como nós somos do campo”

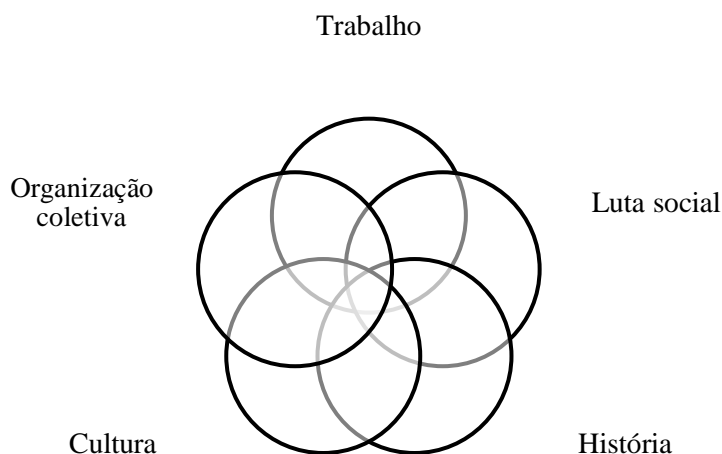
“Estamos perdendo nossa realidade, não somos uma educação do campo, se não vim esse professor de geografia que questionar, que sai, tem esse olhar, e questiona, não vai... a BNCC vem nua e crua na alma” (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola).

Após o entendimento dos temas, uma proposta curricular foi utilizada na escola, de modo específico, no processo de implementação da BNCC. E nesse mover contraditório, é possível inferir, que há diferenças, no currículo e seus temas com a prática educativa desenvolvida. Em decorrência das questões relativizadas acima, há um distanciamento das características territoriais da comunidade nas práticas da escola, sob a luz das matrizes e elementos fundantes da educação do campo.

A educação do campo, com suas matrizes formadoras: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história (vide figura 7), são usuais para o entendimento do

trabalho pedagógico, em específico na geografia, desenvolvido na escola LPC (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015).

Figura 8: Matrizes formadoras fundamentais da educação do campo



Fonte: Sistematizado a partir de Caldart, Stédile, Daros (2015).
Organização: Rafaela do Nascimento de Souza.

O entendimento do trabalho pedagógico, acrescido dos princípios da educação da Política Nacional de Educação do Campo, de maneira explícita, mostram o que está estabelecido no artigo 2º do Decreto 7.352 de 4/11/2010, sobre os princípios da Educação do Campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010, p.1).

Vale ressaltar que esses princípios se fundamentam/aproximam da Educação Popular, pois se entende que: “A educação popular surge como uma alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares” (PALUDO, 2007, p. 8). Nesse entendimento:

Na visão de Freire, a educação é feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares. “Daí a denominação ‘educação popular’, porque traz como concepção uma educação libertadora, que ao mesmo tempo é a nossa lógica do conhecimento, mas não só. Também é política, é ética, promovendo novas relações sociais” (Rubneuz Leandro de Souza, que atua no Setor de Educação do MST, no assentamento Normandia).

Nesse sentido, a educação popular tem grande contribuição para a educação do campo, pois aponta os rumos para (re)existência frente aos avanços das forças neoliberais, seus padrões e aprisionamentos. Neste experimento, se evidenciaram aproximações entre escola e comunidade; prática educativa e prática social; a potencialização da relação trabalho e educação; estudos mais profundos nos territórios de vida, sua multidimensionalidade, complexidade e contradições.

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, 36).

Dessa forma, a educação tem como pressuposto a vida humana e, a partir da materialização do ensino de geografia, “tendo o espaço como forma de produção e reprodução da vida, como resistência. Ou seja, de uma geografia e uma educação que tem na base, o homem e seu trabalho, como base para construção do futuro” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 120). Assim, vislumbra-se que a educação, o ensino de geografia sejam construídos nas escolas do campo para a liberdade.

É sabido que há várias dimensões do currículo, do mesmo modo que também se entende que a BNCC toca em cada uma delas, mas, de modo particular, iremos adentrar ao documento curricular (BNCC), projetos pedagógicos da escola, trabalho pedagógico em si e livro didático. Entendo a complexidade de discutir o currículo, em especial o currículo de geografia da escola LPC; em contrapartida, é essencial fazê-lo.

Com o caminhar e desenvolvimento da pesquisa, pretende-se aguçar esse debate e não esgotar, pois estamos diante de uma política curricular recente de “posse” da escola do campo, que tem perspectiva distinta da BNCC, pensada como movimento das matrizes formadoras humanas, e leva isso como fio condutor para a construção da prática educativa, com sua intencionalidade e sua inclusão dos sujeitos. Essa perspectiva se manifesta através da elaboração de “contra” práticas, pois:

[...] essa estrutura não se manifesta, concretamente, como se ela fosse uma espécie de bloco maciço e sem fissuras, ou de marionete manipulada por uma única pessoa ou um único grupo. Existindo em uma sociedade marcada por conflitos e contradições, na qual os oprimidos também elaboram saberes, exercem (contra) poderes e desenvolvem (contra) projetos, o Estado está sujeito, ele mesmo, a apresentar,

conjunturalmente, oscilações, mudanças maiores ou menores de orientação. Essas mudanças, mesmo que não signifiquem o fim de seu papel heterônomo, revelarão, às vezes, fortes contradições internas. Tais contradições oferecem pontos vulneráveis e potencialidades a serem eventualmente explorados pelos movimentos sociais: brechas legais, instâncias participativas oficiais, recursos e fundos públicos (SOUZA, 2015, p. 59).

Nesse andar, buscou-se identificar no material coletado das práticas educativas desenvolvidas na Escola Leandra Paulino Corrêa, elementos de aproximação com os princípios da educação do campo, que inclui a dinâmica do território da comunidade desenvolvida no ensino de geografia.

Assim, a análise se organiza a partir das práticas educativas no transcorrer de desenvolvimento de implementação BNCC, que compreende os anos 2019 a 2022. Nesse processo, acrescenta-se a análise do relato das entrevistas, especificamente, com os sujeitos da escola: a coordenadora, professores de geografia desse período e os alunos. Com isso, a análise inicia-se com os projetos de: Mapeamento Social, Dia do Campo, Festival Folclórico Desfile Cívico e as aulas de geografia.

A oficina de Mapeamento Social Comunitário foi proposta pelo núcleo de educação do campo (NEC) da SEMED-Castanhal, abordando o tema *Contribuições metodológicas para o fortalecimento da escola do campo: afirmação do território, saberes locais e intersecções com o currículo escolar* (vide imagem 26, 27 e 28). Essa oficina é descrita como “uma importante atividade a fim de favorecer o desenvolvimento de ferramentas metodológicas que nos auxiliarão na construção/elaboração dos nossos PPPs e currículos (haja vista as discussões em torno da BNCC) considerando a afirmação dos territórios e reconhecimento dos saberes locais” (COORDENADORA DO NEC²⁵ *apud* SOUZA; PEREIRA, 2021, p. 430).

²⁵ Lançado em 17 de abril de 2015, o NEC é um órgão instaurado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio da portaria nº 41/2015 para versar especificadamente das políticas públicas de educação das Escolas do Campo de Castanhal.

Imagem 22: Cartaz de divulgação da oficina

Importante! Oficina de mapeamento social comunitário

Contribuições metodológicas para o fortalecimento da escola do campo: afirmação do território, saberes locais e intersecções com o currículo escolar

Público Alvo:
Coordenadores pedagógicos das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino

Data: 02/05/2019
Local: Agrovila Santa Terezinha

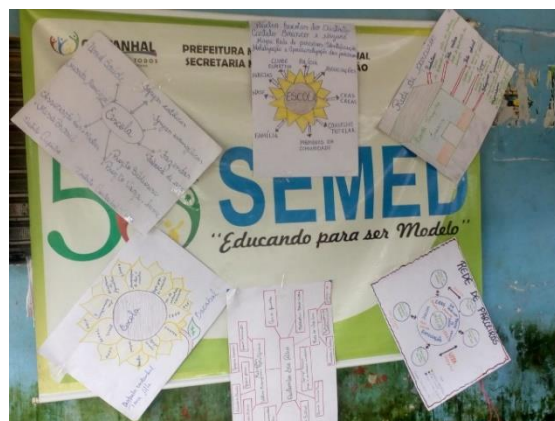
Horário: 07:30 as 17:00

Realização:  **SEMED** *Educando para ser Modelo*  **CASTANHALL** GOVERNO DE TODOS **EMEIF Leandra Paulino**

Fonte: Acesso pessoal da autora, maio de 2019.

A atividade aconteceu em 2019 nos espaços da Agrovila de Santa Terezinha e teve como público-alvo, inicialmente, os coordenadores pedagógicos das 33 escolas do campo do território castanhalense, em virtude de serem “considerados os sujeitos macros do processo, responsáveis por entender e dinamizar a proposta na escola” (SOUZA; PEREIRA, 2021, p. 430). Essa premissa foi construída dada a visão totalitária dos coordenadores em relação aos processos pedagógicos ocorridos no interior das escolas, e seu papel em conceder assistência pedagógico-didática aos professores, no que diz respeito ao trabalho de diálogo com os alunos.

Imagens 23 e 28: Oficina de cartografia social para elaboração do PPP com educadores



Fonte: Acervo pessoal da autora, maio de 2019.

Na ocasião, observou-se a tentativa de construir um projeto político-pedagógico e um currículo no desvio da base, ao transgredir, de certa forma, a partir destas cartografias, ao colocá-las como ferramentas metodológicas de adequação das atividades pedagógicas em sala de aula com as vivências dos sujeitos do território. Essa dinâmica teve por objetivo desconstruir e ressignificar o modo de vida, valores, crenças da vida em comunidade, da luta coletiva, dada a concepção que

as experiências autônomas de mapeamento, frequentemente situadas na contramão das linhas de expansão das fronteiras da acumulação de riqueza, não apontam necessariamente para arranjos institucionais consensuais, mas, com frequência, para o dissenso e para a produção não-hegemônica de sentidos e territórios (ACSELRAD, 2013, p. 05).

Com esse entendimento, se quer dizer que a cartografia social está na contramão do projeto neoliberal estabelecido pelo discurso da lógica de autonomia das unidades de ensino. O que se observa é o projeto normatizador e controlador, que estão de frente com as resistências ativas e isso: “desta forma, nos remete ao legado da educação popular, que aponta para a superação da concepção bancária de educação que nos é imposta” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 132).

Na sequência, analisou-se a *VI Mostra Escolar Dia do Campo*, que aconteceu no dia 10 maio de 2019, nas dependências da escola Leandra Paulino Corrêa, e contou com a presença dos pais e mães, membros da associação de moradores, produtores, alunos de outras escolas do campo próximas. Essa atividade foi organizada, segundo a escola, para

Oportunizar momentos de estudo da história da comunidade; promover momentos de exposições das produções realizadas por educadores e educandos; motivar reflexões sobre a importância da nossa história, cultura, saberes e fazeres do campo; Envolver professores e alunos em atividades culturais extraclasses, a fim de vivenciar experiências do campo (Rede social da escola, maio de 2019).

O projeto foi um ponto de partida no que diz respeito ao estudo das características da comunidade, como a história dos primeiros habitantes, local das primeiras casas, os prédios públicos presentes na paisagem, características verificadas através de trabalho de campo realizados pelos educandos em seu território. Essa prática educativa, organizada nas aulas de geografia, evidencia o potencial do trabalho de campo como metodologia:

Como instrumento, técnica, método ou meio - o trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou, em decorrência de experiência mais recente vinculada à formação técnica, a observação e interpretação

do espaço e suas formas de organização, inerentes à prática social (SILVA, 2002, p. 3).

Esse potencial é reconhecido e citado pelo professor de geografia lotado nas turmas dos EF-Anos Finais até outubro de 2021, em entrevista concedida em dezembro de 2022. Ele pontuou que: “As atividades foram desenvolvidas a partir do estudo das categorias geográficas: Espaço geográfico, lugar, território, paisagem e região” (Professor de geografia, trabalhou 3 anos na escola Leandra Paulina Corrêa). Essas atividades foram utilizadas como categorias de análise do entorno dos educandos, sendo possível trabalhar conteúdos como: a formação do território, o local, relacionando com a formação do Brasil; Manifestações culturais; Produção agrícola com ênfase na produção camponesa.

Esses são conteúdos que apareceram depois do entendimento da dinâmica territorial da comunidade, dos elementos elencados com base nos eixos como trabalho: divisão social e territorial; cultura e identidade; organização social; interdependência do campo e a cidade; e o desenvolvimento sustentável. Em análise, nota-se uma preocupação com a não centralização do conteúdo, de maneira específica no ensino de geografia, em seus conteúdos citados acima.

Esses temas são apresentados a partir de registros fotográficos (imagem 29), croquis (imagem 30), maquetes (imagem 31) e cartografias sociais. A seguir, visualiza-se o painel de fotografias exposto na sala dos EF-Anos Finais, construído pelos alunos do 6º ano, registros que enfatizam elementos da paisagem cultural da comunidade, a praça e quadra poliesportiva, as igrejas, a escola, posto de saúde e placa da pavimentação da PA-242.

Imagem 24: Registro do trabalho de campo dos educandos, patrimônio material da comunidade.



Fonte: Acervo pessoal da autora, maio de 2019.

Imagem 25: Croqui da comunidade

Imagem 26: Maquete da comunidade construída pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora, maio de 2019.

Como citado acima, ocorreu a construção de croquis e maquetes pelos alunos, e de modo singular, a maquete confeccionada em conjunto com os funcionários da escola, no período das aulas. Atividade iniciada com leitura e compreensão da cartografia como instrumento de representação para analisar informações geográficas do território. Além disso, trabalhou a cartografia social, a fim de ter os alunos como sujeitos cartografantes da própria realidade: “ao fazer os traçados dos percursos, os alunos partem da informação da memória, imagens mentais do espaço em que vivem, e marcam limites, organizam os lugares” (CASTELLAR, 2011, p. 123-124).

Reforçando esse pensamento, Richter (2011) discorre que,

[...] esse tipo de representação espacial se instaura na possibilidade de fazer com que o mapa possa expressar diferentes elementos presentes no cotidiano da sociedade e que seus construtores tenham a liberdade de incluir na sua produção interpretações particulares e/ou coletivas (RICHTER, 2011, p. 128).

Esse recurso pedagógico é imprescindível ao ensino de geografia, para dialogar com os conteúdos geográficos com os territórios dos educandos e educandas, no movimento de compressão da sua realidade espacial, fazendo da construção cartográfica exercitada no decorrer dos projetos e aulas de geografia uma possibilidade de afirmação da sua identidade sociocultural, esta imbuída dos aspectos que envolvem a condição social e sua própria cultura.

Outra vertente explorada no trabalho foi o resgate da história dos habitantes da comunidade, demonstrado na imagem 32 abaixo, moradores nascidos nas colônias agrícolas, que depois vieram morar na comunidade após o arruamento em 1975, ano de do registro de agrovila,

como já mencionado no capítulo 02. Esse é um conhecimento que contribui para identificar “os problemas, as características, as mudanças e as permanências do local” (NUNES, BIANCHEZZI, 2015, p. 02).

Imagem 27: Moradores antigos da comunidade.



Fonte: Acervo pessoal da autora, maio de 2019.

A história local também é abordada no projeto de desfile, realizado em alusão à independência do Brasil, no dia 7 de setembro. O projeto objetivou resgatar a história e a cultura local e chama atenção por ser tradicionalmente executado no calendário escolar, mas não nessa abordagem; a referência são os nordestinos que marcaram e marcam a história de vida dos sujeitos do território, por decorrência da imigração nordestina para as terras da comunidade, como mencionado no capítulo 02.

Um dos pelotões retratou a história de dona “Raimunda cearense”, assim conhecida na comunidade (vide imagem 33). De origem nordestina, ela veio habitar as terras de uma fazenda nas adjacências da comunidade, em 1981, depois na vila propriamente. Desempenhou papel relevante nas atividades da igreja católica, estas que transcendem a religião, pois traz de maneira evidente o sentido de cooperação, com os mutirões partilhados entre as famílias da comunidade (detalhes já mencionados capítulo 02).

Além disso, dona Raimunda era conhecida por ser benzedeira²⁶. Sua história de vida é entrelaçada pela história local e foi exposta no desfile através da literatura de cordel, construída

²⁶ “A prática das benzedeiros é um saber da tradição oral que dialoga com a cultura popular, com a memória cultural, com o hibridismo religioso, com a fé, com o dom, com simbolismos imaginários etc. Adentrar nesse

durante as aulas de geografia, artes e língua portuguesa. Segundo a entrevista fornecida pela 1ª professora de geografia do Ensino Fundamental Anos Finais (EFF), o componente curricular de geografia ficou responsável pelo trabalho de campo para coleta as informações e materiais do próprio território da comunidade, para assim construir o texto cordel. Já os componentes curriculares de língua portuguesa e artes ficaram com a tarefa de correção da rima e ortográfica, mais a ilustração da capa.

Imagem 28: Alunas homenageando Dona Raimunda Cearense durante desfile



Fonte: Acervo da Escola Leandra Paulino Corrêa, 2022.

No outro pelotão (vide imagem 34), houve a valorização da vestimenta dos alunos na figura do lampião (famoso rei do cangaço no sertão nordestino), tendo em vista que muitos alunos utilizavam/utilizam no dia a dia essa mesma forma de se vestir para frequentar a escola, porém, nem sempre eram respeitados, até mesmo suas famílias não aceitavam suas idas, por alegarem não ser a roupa “adequada” para ir à escola. Nesse sentido, é válido reafirmar que a escola precisar vivenciar e valorizar as especificadas dos seus educandos.

Imagem 29: Alunos a cavalo para homenagear os nordestinos



Fonte: Acervo da Escola Leandra Paulino Corrêa, 2022.

Seguindo a análise, durante as aulas de geografia trabalhou-se a mística²⁷ como princípio educativo, que se caracteriza por oportunizar aos educandos, durante a construção de aprendizagem, a aproximação com sua identidade. Ao tomar como base a inserção da mística na escola LPC e o pensamento de Medeiros (2021, 2022), conclui-se que: “A Mística é um instrumento capaz de contribuir na construção da aprendizagem, educa, politiza, mobiliza e contribui para a consolidação da identidade cultural do sujeito, um elemento enriquecedor da educação do campo”.

Na oportunidade, os alunos fizeram referência à produção agrícola através da macaxeira e banana, aos instrumentos de trabalho com a terra: a enxada e chapéu de palha, juntamente com a bandeira do município e da Escola e chita (vide imagem 35). Esses são elementos que expressam e reforçam a identidade dos sujeitos, individual e coletivamente, do território. Outra atividade desenvolvida nas aulas de geografia, importante para a educação do campo, foi o debate e construção de cartazes em torno dos movimentos sociais, reforma agrária, e assentamento (vide imagens 36 e 37), temáticas não contempladas no currículo da escola, subtraídas das orientações via BNCC.

²⁷ “Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro” (BOGO, 2012, p. 473).

Imagem 30: Registo da organização da Mística durante as aulas de geografia, com a turma do 6º ano



Acervo pessoal da professora de geografia entrevistada, maio de 2019.

Imagem 31: Aulas de geografia sobre assentamentos
Imagem 32: Aulas de geografia sobre questão agrária



Fonte: Acervo pessoal da professora de geografia entrevistada, outubro de 2021.

Outra temática cara para as escolas do campo é sobre o trabalho camponês, considerada uma matriz formadora, importantíssima para a construção de práticas educativas nas escolas do campo. Ainda de forma remota, aparece no ensinar geográfico, através de exposições, nas feiras e pesquisa de campo realizada pelos educandos e educadores da LPC. Abaixo (imagem 38), o Museu de ferramentas de produção do camponês durante o dia do campo.

Imagem 33: Museu de ferramentas de produção do camponês



Fonte: Acervo pessoal da autora, maio de 2019.

O trabalho camponês está ligado à produção camponesa (imagem 39), referenciada na prática educativa da escola. Um desses momentos de ênfase foi no I Festival Folclórico, que foi realizado na praça da comunidade e contou com a participação de agricultores, cantores locais, educandos e educandas com suas famílias, educadores e comunidade em geral (imagem 40). O objetivo do festival era justamente envolver a comunidade, pensar uma prática educativa de maneira coletiva, refletida a partir do território. Ressalta-se a feira organizada pelos moradores, que são pais e são responsáveis pela maior parte da produção camponesa local.

Imagem 34: Produção camponesa sendo vendida no festival

Imagem 35: Alunos e alunas em apresentação de dança



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Esse caminhar de análise da prática educativa, do ensino de geografia, é observado através de registros fotográficos, planejamentos e projetos das atividades, organizadas coletivamente (mutirões pedagógicos). Indícios de elementos que se aproximavam da

proposta dos princípios da Educação do Campo atreladas ao território e abrindo distanciamento da geografia posta na BNCC.

3.2 – As contradições entre conteúdos geográficos curriculares (BNCC) e o Território da Comunidade de Santa Terezinha sob a ótica dos princípios da educação do campo

Com o conhecimento do currículo e prática educativa em geografia analisado sobre a ótica dos princípios da educação do campo e o território da comunidade exposto acima, agora, tensionaremos o debate da BNCC e a “sua” geografia. Debate organizado com o levantamento documental da base e os livros didáticos utilizados na escola Leandra Paulino Corrêa.

Com o retorno das discussões já iniciadas na sessão *1.1 – Políticas neoliberais: o que isso tem a ver com a BNCC?*, sintetizadas no quadro 6: *os princípios das reformas curriculares neoliberais*, que inclui a BNCC, relativizou-se a sua criação no cenário de implementação de política neoliberal.

Quadro 5: Sistematização dos princípios das reformas curriculares neoliberais (incluindo a BNCC)

| |
|---|
| • A produção verticalizada de currículos indiferentes às demandas e potencialidades dos coletivos/territórios; |
| • A cisão entre o trabalho intelectual e o operacional; |
| • A vinculação estreita entre conhecimentos, competências e habilidades; |
| • A imposição de uma matriz de conhecimento a despeito da diversidade cultural que compõe o ecúmeno – refletida nas diversas orientações epistemológicas no âmbito da ciência geográfica; |
| • A concepção tecnicista de educação restrita à “qualificação” de mão de obra para o mercado; |
| • A interdição das pautas antirracistas, anticapacitistas e antissexistas nos currículos escolares; |
| • O recuo das conquistas populares expressas na Educação do Campo, Indígena e Quilombola; Educação de Jovens e Adultos; |
| • A legitimação de valores da “psicoesfera neoliberalista” (KAHIL, 2010) tais como o individualismo, a meritocracia, o empreendedorismo e o consumo. |

Sintetizado a partir do livro o manifesto (ALBUQUERQUE *et al.*, 2021, p. 124 – 125).
Organizado por Rafaela do Nascimento de Souza.

Tais princípios pontuam a educação como um grande mercado, concentrado em poucas mãos, característica sinalizada da não pluralização de ideias, e também é uma fronteira de avanço do capital, em que se disputa a formação dos sujeitos para condicioná-los a servi-los. Dentre as frentes de apropriação, estão os temas silenciados e o encurralamento dos educadores a fim de trabalhar os temas de influência direta da BNCC.

E nesse processo, o livro didático é mais um elemento em disputa e instrumento para o capital imprimir seus princípios, por expressar o currículo em sua materialização mais concreta nas escolas (de modo especial, as do campo), direcionando “o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4). Assim, vale ressaltar o escrito de Brito (2011):

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo) (BRITTO, 2011, p. 12).

Britto (2011) utiliza os termos monopólio e oligopólio para contribuir com a reflexão acerca do processo de compra e venda dos livros didáticos, sendo monopólio por apresentar vários vendedores, porém apenas um comprador, que é o Estado, principalmente os livros destinados ao ensino fundamental. Mas, mesmo com a inscrição de vários fornecedores no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)²⁸, uma menor parcela delas concentra as aquisições do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nessa lógica, Cassiano (2007) sugere um novo olhar sobre esse mercado, que ela caracteriza como “vultoso e com demanda garantida”, pois grandes grupos internacionais a partir do XXI monopolizaram a conquista dos editais, tendo em vista que:

Tais grupos trazem para o **segmento uma cultura diferente**, já que têm origens muito variadas, assim como também possuem alto poder de investimento, o que implica o desenvolvimento de novas estratégias de marketing, por causa da competitividade cada vez mais acirrada (CASSIANO, 2007, p. 03, grifos da autora).

Dentro desses grupos empresariais do mercado editorial, temos as editoras espanholas, que inclusive uma delas atende a escola LPC (editora SM educação). Editoras que propagam o *slogan* de um “projeto cultural e educativo”, ideário que vem sendo construído em um viés forjado de nacionalidade, pois não foi elaborada de forma genuína, pensando a diversidade sociocultural e territorial do Brasil.

Assim, o nacional a partir do global, é conceituado por Rocha (2017) como metonímia de “comum”. Um comum que não abarca a educação geográfica e os princípios da educação do

²⁸ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2007, s/p).

campo, pois o currículo/as práticas devem fazer sentido com territórios. Partindo dessa mesma premissa, Cassiano (2007) pontua:

Desse modo, a entrada das editoras espanholas no país, no início do século XXI nos levou a analisar o mercado de livros didáticos numa perspectiva internacional, visto que não se tratava mais de analisar uma concentração restrita a empresas familiares e suas estratégias comerciais. Estávamos, pois, diante de um fenômeno que implicava entender o significado do Brasil no mundo globalizado, por meio da **indústria cultural, tendo, o segmento dos livros didáticos, implicação direta para a educação**, como já se viu (CASSIANO, 2007, p. 04, grifos da autora).

Nesse sentido, se configura um discurso refinado com a promulgação da BNCC e o entendimento que os livros didáticos são meios de reforçar os princípios das reformas curriculares neoliberais citados acima, pois “desde os PCN já se pensava os conteúdos-currículos como maneira de “reforçar o discurso vigente” (GÜLLICH, 2012, p. 64). São livros com produção regida pelos poderes difusos, Estado regulador, concentração de mercado do livro, sem a pluralidade de ideias, pensamento unidimensional (ESP.).

Essas impressões chegam à escola LPC, com o PNLD e suas novas definições, este organizado pelo gerenciamento do Estado desde os editais, orientações curriculares (currículo oficial-BNCC), diretrizes, até os avaliadores (universidade). Atualmente, a definição dos conteúdos, objetos de conhecimentos e habilidades, são acentuados pela Base Nacional Comum Curricular, como confirmados na leitura e análise dos livros disponíveis na LPC, livros dos últimos editais, em vigência de 2023 a 2026 para Educação Infantil e Anos Iniciais (livros consumíveis), e Anos Finais dentro do quadriênio de 2020-2023, com nova escolha programada para esse ano (2023).

Nesse transcorrer, os livros de orientação específica da BNCC chegaram à Leandra Paulino Corrêa somente ano passado (a escola já era atendida pelo PNLD), de modo excepcional, para os anos finais do ensino fundamental. Após sua regularização e implementação em 2019, na escola, vieram a ser contemplados somente em 2020 com os livros, entregues aos alunos no começo de 2021.

Referente a tal assunto, a coordenadora da escola respondeu:

Educação Infantil e Anos Iniciais o livro didático é um ciclo novo até 2023-2026. **Nos anos Finais**, nós não estávamos no conselho registrado quando teve a escolha do livro, então não podemos fazer a escolha, aí eu fui lá na comunidade de Castelo Branco, e trouxe alguns livros que souberam de lá, e o diretor de Iracema me deu uns que sobraram de lá. Só no final de 2020, a escola já pode entrar, que agora em 2022 eles utilizaram, veio para todos os alunos (Coordenadora pedagógica da Escola Leandra Paulino Corrêa, 19 anos trabalhando na escola, grifos da autora).

Os livros de geografia ofertado aos educadores e educandos da LPC são da editora ática²⁹ e SM³⁰. Eles abordam em suas páginas iniciais o alinhamento com as abordagens expostas pela Base Nacional Comum Curricular, que organizou as unidades temáticas, que buscam apresentar práticas e conteúdo para concretizar o desenvolvimento das competências previstas nesse documento. Assim, se confirma o total alinhamento com os princípios da base expostos acima.

A Ática atende os alunos dos anos iniciais com a coleção Ápis Mais (imagem 41). Traz consigo as questões relacionados ao desenvolvimento espacial e raciocínio geográfico, características da geografia da Base

O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual, que integra conhecimentos da **Geografia e de várias outras áreas**. Essa integração visa capacitar os estudantes a resolver problemas que estão diretamente relacionados ao exercício da cidadania. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico (EDITORA ÁPIS, p. 05).

Há um favorecimento claro do letramento, através do ensino de geografia; não é que não contribua com a construção do conhecimento, mas acaba por perder de vista o real objetivo que a disciplina deveria proporcionar ao educando. Questão exposta no tópico “*Como a Geografia contribui para a alfabetização e a literacia*”, através de afirmativas como: “A literacia é, portanto, condição essencial para a aquisição das competências almejadas na BNCC e para o exercício da cidadania plena” (EDITORA ÁPIS, 2023-2026, p. 7).

Conclui-se que existe uma não valorização da geografia e sua plenitude de fundamentos teóricos-metodológicos dentro da BNCC, devido ao não zelo às questões caras à geografia e relativização de encontrar outras áreas. Assim, faz lembrar do esvaziamento da profundidade do conhecimento geográfico já mencionado no capítulo 01.

²⁹ Editora ática compõe o grupo SOMOS Educação, que “reúne diferentes soluções para ajudar as escolas na formação de estudantes preparados para lidar com os desafios contemporâneos. Queremos atuar juntamente com a instituição, considerando suas particularidades na construção de um ensino de qualidade” (informações disponíveis em <https://www.somoseducacao.com.br/quemSomos.php>).

³⁰ “Editora SM Em 2011, nascia na região da Catalunha, na Espanha, o programa Lecxit, uma experiência bem-sucedida de voluntariado para a promoção da leitura. Resultado de uma parceria entre a Obra Social “La Caixa”, a secretaria de educação local e a Fundação Jaume Bofill, o programa articula diversos agentes da sociedade, estabelecendo vínculos e ampliando a ideia de que todos são responsáveis pela educação das crianças de um território. Cinco anos depois, a Fundação SM, por meio de uma parceria com a Comunidade Educativa CEDAC, traz e adapta o projeto para o Brasil e vai desenvolver o programa Myra – Juntos pela Leitura” (informações disponíveis em <http://www.programamyra.org/>).

Imagem 36: Capa do livro da editora Ápis utilizado nos anos iniciais



Fonte: Editora SM Educação, quadriênio 2023-2026.

Nesse mesmo contexto, percebe-se a desvalorização de competências e habilidades centrais da geografia e da indução do leitor à compreensão do tal conhecimento como “facultativo”, por estar presente em outras áreas do currículo. Questões que também foram citadas no outro livro de geografia utilizado na escola-SM Educação, destinado a atender os alunos dos anos finais pela da coleção geração ALPHA (imagem 42).

Esses livros são disponibilizados na versão “manual do professor” e “livro do aluno”, dos quais se analisou, especificamente, o livro destinado ao professor. Assim, os elementos pré-textuais do livro contam com dados para conhecimento da coleção, com o tópico “*A escola no século XXI – Educação para competências*”, que discorre sobre os avanços tecnológicos e as mudanças na forma de compartilhar informações e aprendizagem “baseadas na ação e contexto do aluno (ZABALA, 1998)” (EDITORA SM, quadriênio 2020-2023, p. 5).

Imagem 37: Capa do livro utilizado na LPC



Fonte: Editora SM Educação, quadriênio 2020 – 2023.

Além disso, traz o tópico: “*A escola no século XXI – Educação para competências* escrito no *script*³¹, sintetizado via BNCC para as escolas seguirem. Os livros abordam as noções de habilidade e de competência nas primeiras páginas do livro/os (incluindo dos anos iniciais):

competência, por sua vez, é a faculdade de mobilizar um conjunto de saberes, de habilidades, de informações, etc., ou seja, de habilidades, para solucionar com pertinência e eficiência uma série de situações. Assim a habilidade de realizar operações matemáticas e a habilidade de se expressar verbalmente podem ser usadas em conjunto, por exemplo, para negociar com os colegas e solucionar um problema de orçamento (EDITORA SM Educação, quadriênio 2020 – 2023, p. 5, grifos da autora).

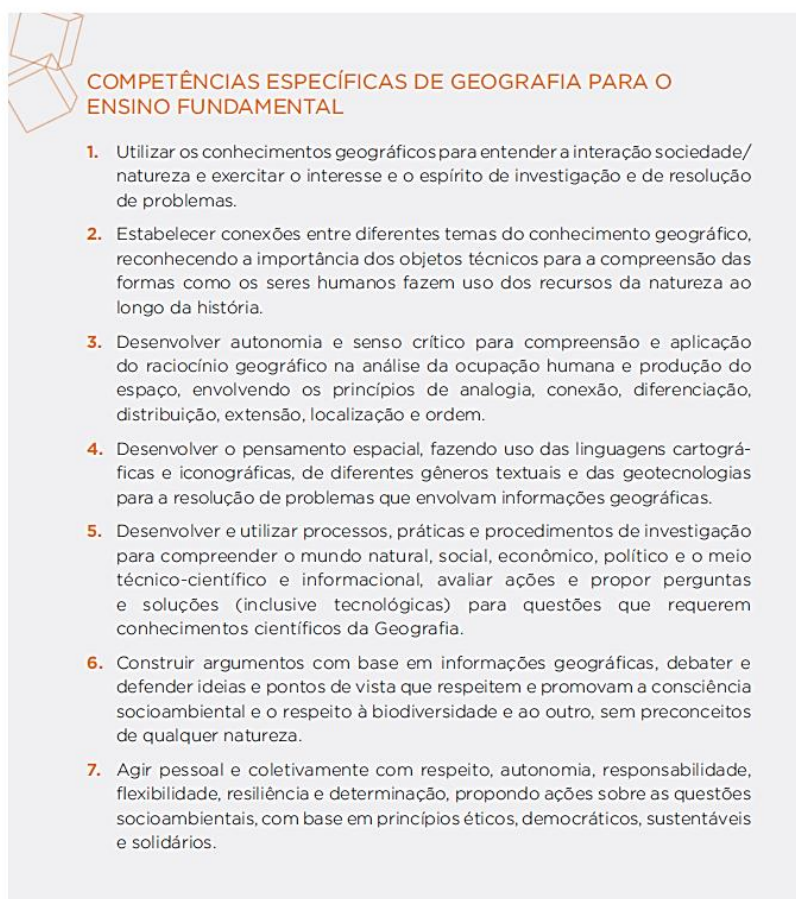
a educação do século XXI deve se voltar ao desafio de promover no aluno o desenvolvimento de habilidade e de competências. Ou seja, deve formar pessoas que dominem a escrita e a leitura, consigam se comunicar com clareza, saibam buscar informações e consigam utilizá-las com propriedade para elaborar argumentos e tomar decisões, sejam capazes de trabalhar em equipe, de construir um olhar crítico sobre a sociedade, de criar soluções próprias para os problemas e, principalmente, de avaliar a própria aprendizagem (EDITORA SM Educação, quadriênio 2020-2023, p. 05).

³¹ Roteiro para ser seguido.

A citação, que releva indícios do real objetivo prescrito e previsto, já mencionado no capítulo 01 deste escrito e nas linhas acima, foi retirada do livro da editora Ática (anos iniciais). Evidências explícitas ao usar a educação para formar sujeitos através do letramento e alfabetização matemática, negociar com colegas, habilidade orçamentária, boa relação em equipe.

Nesse viés, como construir um olhar crítico e transformador através da geografia, se o seu ensinar precisa ser focado sobretudo no letramento e matemática (não estou desvalorizando tais conhecimentos) e não na própria educação geográfica? Esta contribui, de forma mais latente e expressiva, para *o olhar crítico* nos alunos na grade dos componentes curriculares, como pode ser verificado nas competências específicas do ensino de geografia citadas na própria base mostradas na imagem 43 abaixo.

Imagem 38: Competências específicas de geografia para o ensino fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 366).

Além disso, contraditoriamente à tarefa do ensinar geográfico, os livros didáticos foram produzidos com limitações, a partir de editais que ditam o conteúdo abordado. Conteúdos que envolvem inclusive a educação edificadas em valores ensinados em cima dos assuntos clássicos da Geografia, para desenvolver o cognitivo e socioemocional no atender à progressão de habilidades da BNCC, que visam assegurar a compreensão do conhecimento geográfico, sem levar em consideração os processos capitalistas de luta de classes e exploração em nome da mais valia. Assim, resulta no impedimento do ensino de geografia em impulsionar a compreensão do espaço de forma crítica.

Nisso, foi organizado o quadro 7 abaixo sobre os objetos de aprendizagem e habilidades das unidades temáticas postas na base, estas denominadas de: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidades de vida”.

Quadro 6: Mesclagem de objetos de conhecimento e habilidades exigido para cada turma dos Anos Finais - Ensino Fundamental

| TURMA | OBJETIVOS |
|--------|---|
| 6º ANO | Propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores. |
| 7º ANO | Abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da geografia brasileira. Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira. |
| 8º ANO | Uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro. Destaca-se também a relevância do estudo da América do Norte, com ênfase no papel dos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e em sua participação na geopolítica mundial na contemporaneidade. Nos estudos regionais, sejam da América, sejam da África, as informações geográficas são fundamentais para analisar geoespacialmente os dados econômicos, culturais e socioambientais – tais como GINI, IDH, saneamento básico, moradia, entre outros –, comparando-os com eventos de pequenas e grandes magnitudes, como terremotos, tsunamis e desmoronamentos devidos a chuvas intensas e falta da cobertura vegetal. |

| | |
|--------|---|
| 9º ANO | É dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional. |
|--------|---|

Sintetizado a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 381 – 383).

Organizado por Rafaela do Nascimento de Souza

Com base no quadro, sistematizado a partir do texto da BNCC, o 6º ano tem a tarefa pedagógica de fazer os alunos compreenderem os conceitos de paisagem e transformação, o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes tempos-espacos. “Nessa lógica, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza” (BRASIL, 2018, p. 381).

No 7º ano, objetiva-se que os educandos aprendam a relacionar as prováveis conexões tidas entre os elementos físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, assim como compreendam o processo socioespacial da formação do território brasileiro e analisem as suas transformações e os usos desiguais (BRASIL, 2018). Na sequência, o 8º e o 9º anos se concentram no espaço mundial, no estudo dos países de diferentes continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania), concentrando o entendimento da divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza, e nas temáticas em torno das dimensões da política, da cultura e da economia (BRASIL, 2018, p. 382).

De maneira geral:

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental– Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise (BRASIL, 2018, p. 383).

Vale ressaltar, como já observado e tensionado ao longo da escrita, há “o silêncio da BNCC sobre esta e outras questões tão presentes no cotidiano da escola pública no Brasil é um claro indicativo de que continua a ser uma política assentada na lógica do abstracionismo pedagógico” (GIROTTTO, 2018, p. 21).

Assim, em vez de empoderar as escolas e os educadores nas comunidades como dispõe a LDB e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e nos pareceres, a BNCC visa concretizar o controle dos processos educacionais em sua totalidade. Essa estratégia de padronizar o que não se deveria, porque a realidade socioeconômica e educacional do Brasil é muito heterogênea, e as políticas públicas educacionais devem garantir a oferta da educação que contemple cada realidade e não os anseios dos produtores dos sistemas de apostilamento/livros didáticos.

No concretizar, o favorecimento desses sistemas na escola LPC identifica a condução da **perda de vínculo com realidade/território camponês**. Contradição embrionada na própria elaboração assentada em uma realidade externas ao Brasil, estratégia dita como um equívoco do ponto de vista de análise da realidade (GIROTTTO, 2018). Os sujeitos requerem o reconhecimento da sua realidade, para serem pontos de partida para a construção do conhecimento, enfocados em suas experiências.

Como demonstra Malheiro (2018, p. 61): “Quando a educação e seus sentidos são demanda urgente, o contexto não é mais adjetivo de um tipo de educação específica, mas é o lugar de realização dos processos educativos”. Ou seja, há um entendimento reverberante no ensinar geográfico da LPC em meio ao movimentar das contradições de implementação da base comum.

Esse processo não se resume somente a contextualizar conteúdos antecipadamente definidos, “mas de imergir no contexto, de modo a dialogar com os saberes” (MALHEIRO, 2018, p. 61). Isto é, valorizar as experiências dos educandos está imbuído na história, identidade e cultura dos educandos, pois o “registro da história de vida dos educandos é sempre usado como ferramenta pedagógica para garantir o vínculo dos processos pedagógicos com a vida dos sujeitos, em um exercício de auto (trans)formação” (MALHEIRO, 2018, p. 62).

A negação das múltiplas experiências dos educandos das escolas do campo, em especial da LPC e a comparação entre a escolas de todo território brasileiro, é desleal, devido a quantidade de dias letivos nas escolas do campo, alunos que apresentam ligação com o trabalho em seus territórios de vida, o deslocamento ocasionado pelo fechamento das escolas do campo,

são algumas das questões que não justificam colocar as escolas do campo no mesmo “patamar” avaliativo de outras escolas.

Nesse pensamento, Hage (2011) discorre sobre os requisitos primordiais para garantir esse direito, de uma educação contextualizada, que não desperdice as experiências/cultura/história; para isso, é necessário assumir uma posição de centralidade dentro do currículo, em razão de seus predicados envolverem as disputas pelos saberes e experiências, indispensáveis para a formação dos seres sociais.

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (BOURDIEU, 1989, p. 142).

Ao mesmo tempo, em um conjunto indissociável, os mecanismos de enfraquecimento chegam ao trabalho docente, em especial no que se refere à definição das diretrizes da prática educativa. Como escolas e professores exercerão suas autonomias se a BNCC visa restringir o ensino a uma única proposta pedagógica através dos sistemas empacotados de materiais didáticos e avaliações padronizadas, que chegam como ferramentas que legitimam os currículos prescritos e padronizados via BNCC?

A política de enfraquecimento da autonomia docente faz parte desse pacote no qual está inserida a BNCC. O professor adaptado à lógica da pedagogia das competências é aquele que aceita os pacotes produzidos pelas empresas de apostilamento as quais defendem a padronização curricular com objetivo de aumentarem seus lucros e organizar a educação a partir dos interesses do capital. Esse “novo professor” não precisa pensar, planejar e transmitir os conteúdos técnico-científicos, como defende a Geografia Crítica centrada nos princípios marxistas: análise concreta da realidade concreta, desafiando os estudantes a entenderem os processos históricos que produzem a realidade social e econômica a qual estamos inseridos. O “novo professor” na lógica da BNCC, apenas deve repassar para os alunos os conteúdos das cartilhas prontas para que possam adquirir as habilidades necessárias que interessa ao capital (SANTOS, 2017, s/p).

Vale ressaltar que “jogar” responsabilidades para o professor, como se pode notar nas duas orientações presentes no manual do professor (livro de geografia) das editoras atuais utilizadas na escola LPC dos anos iniciais e finais, se confirma no descrito retirado do livro de geografia – anos finais da editora SM abaixo:

Cabe ao professor também uma mudança de papel para auxiliar seus alunos a desenvolverem habilidades e competências. Na sociedade da informação, mais do que ensinar conceitos, a escola e **o professor de hoje** devem proporcionar situações que permitam ao aluno explorar diferentes universos e utilizar seus saberes construídos para atuar com eficiência em sua vida pessoal, comunitária e profissional (EDITORA SM, p. 05, grifos da autora).

Ações como essas tornam possível perceber que se está diante de um conjunto complexo e articulado de ações que visam impossibilitar qualquer reação ao controle hegemônico da política educacional. Nessa lógica, “o gerencialismo, a métrica, **a competitividade, a redução dos conhecimentos da docência ao âmbito da técnica**” (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 32, grifos da autora) se configuram como elementos fundantes da política curricular vigente, além de retomar as reflexões acerca do tecnicismo, que nunca desapareceu do horizonte educacional brasileiro.

Consequentemente, esse contexto retira o direito dos educandos e educadores em construir coletivamente a educação do campo em seu movimento de emancipação e empoderamento social. Assim, oportuniza a **desmobilização da organização coletiva** dos sujeitos em razão da centralidade no individualismo, a fim de desenvolver nos alunos as potencialidades individuais, adequá-los à classe trabalhadora diante de todas essas transformações do mercado.

o texto enfatiza o discurso de valorização da identidade individual e das diferenças, sem problematizar as questões vinculadas às desigualdades. Enquanto as palavras identidade e diferenças se repetem mais de 11 vezes no decorrer do documento, o texto traz apenas uma referência às palavras “crítica” e “classe social” e (GIROTTI, 2018, p. 26).

Com efeito, nada mais satisfatório do que enfraquecer o movimento das massas/organização coletiva através da produção de currículos e atos educativos descontextualizados dos territórios, como podemos observar o currículo utilizado na LPC. Então, há a urgência em estabelecer práticas educativas na contracorrente do processo educativo normativo da BNCC (2018), em que impera o individualismo e a subserviência. Então, testemunha-se que os conhecimentos geográficos não se constituem fora dessa linhagem, principalmente por vincularem a racionalidade do comum (GIROTTI; GIORDANI, 2020).

Com isso, o conhecimento dos descritores da base, toda iniciativa “teórico-epistemológicas e prático-políticas”, que contrapõem a esse e os demais princípios da BNCC, das reformas curriculares são consideradas resistências (ALBUQUERQUE, 2021). Ou seja, tais discursos da base atravessam a escola, o ensino de geografia. Nisso, coloca-se frente a frente com os princípios da educação do campo, então toda forma de contrarresposta na prática educativa é contraditório. Por fim, conclui-se que os livros didáticos imprimem o discurso da BNCC e adentram as escolas do Brasil, as escolas do campo na Amazônia.

Assim, a “identificação e visibilização da contradição são referências básicas para demarcar o nosso posicionamento, a formulação de nossas propostas e práticas no enfrentamento aos desafios e limites que emergem do atual cenário” (HAGE, 2021, p. 26). E, nesse identificar das contradições, no aguçar do debate de enfrentamento contra o próprio avanço do agronegócio e subalternização do camponês em seu próprio território, nesse caso, a Comunidade de Santa Terezinha, traz à tona a importância do alinhamento do ensinar geográfico, a prática educativa com as especificidades dos educandos e educandas, que não estão contempladas na política de reforma curricular vigente, a BNCC.

Dessa forma, essa contradição já está escancarada no viés documental, desde os marcos legais já conquistados com a luta por política pública gestada no ceio dos movimentos sociais, até a materializada nos elementos encontrados na realidade vivenciada na escola. Os elementos identificados nos processos formativos da escola, produzidos por meio das ações individuais ou coletivas dos sujeitos, dão vida à escola Leandra Paulino Corrêa, descritos na tessitura da narrativa desse capítulo e em contraposição ao ataque declarado à educação dos povos do campo na Amazônia Paraense via BNCC.

NOTAS FINAIS

O caminhar analítico da pesquisa se deu em meio à implementação da Base Nacional Comum Curricular, ensino de geografia nas escolas do campo na Amazônia. Especificadamente, na Escola MEIF Leandra Paulino Corrêa, no território da Comunidade de Santa Terezinha em Castanhal/PA.

A BNCC é um documento de cunho normativo dos currículos de todas as escolas da educação básica do vasto e diverso território brasileiro, em processo de chegar às escolas desde 2019. Com orientações previstas e prescritas, arraigadas em uma perspectiva do comum, estão organizadas por anseios externos ao território dos educandos e educandas, isto é, sem considerar as condições socioeconômicas e culturais heterogêneas.

Essa política curricular traz ao ensino de geografia sérias implicações, no esvaziamento dos seus fundamentos teóricos-metodológicos, que perpassam pelo retirar do espaço geográfico da centralidade, do relativizar as categorias geográficas e sua potencialidade no entender dos processos que acontecem no território, na realidade. Isso, para favorecer a lógica das competências e habilidades mergulhadas no letramento, alfabetização matemática e tecnológica, e ainda na boa convivência em equipe.

Essas são questões que colocam a geografia distante do seu objetivo fundamental, que é de fomentar a capacidade de entendimento da realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória, auxiliando na transformação social, ainda mais quando o contexto dos educandos e educandas se trata de um território marcado pelo avanço do agronegócio sobre o território camponês, onde a educação dos sujeitos do campo é mais um território em disputa.

Ao analisar o ensino de geografia a partir da relação entre currículo da Base Nacional Comum Curricular (Política curricular) e o território, apontando as contradições presentes no ensinar geográfico e princípios da educação do campo na Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA, observou-se que a difusão da narrativa neoliberal em um prisma é desfavorável à educação dos sujeitos, analisados sob a ótica dos princípios da educação do campo: trabalho, organização coletiva, história, cultura, luta social.

Então, partiu-se para uma discussão ampliada e construída em diálogo com a reflexão dos pares, tida como premissa (antecessor a pesquisa) da contradição entre a perspectiva de escola, educação e formação pela da educação do campo, e a lógica da BNCC, política liberal homogeneizadora, por isso definiu a problemática já afirmando: *como se dá a contradição do currículo de geografia pensado na perspectiva homogeneizadora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a dinâmica do território com os princípios da Educação do Campo na*

Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Leandra Paulino Corrêa, Comunidade de Santa Terezinha-Castanhal/PA?

Antes de discorrer sobre as contradições observadas, tensionadas na prática educativa do ensino de geografia desenvolvido na escola Leandra Paulino Corrêa, entendemos como resistências, tendo como frente a dimensão curricular aliada ao território camponês, instituída pelos sujeitos que dão vida à escola do campo, mostrando, metaforicamente um corroer da BNCC pelas multiplicidades de saberes e fazeres no território local.

Para dimensionar isso, iniciou-se pelo entender as políticas neoliberais, com seus propositivos e concretos objetivos para a educação. Foi mencionada sua relação com a política de currículo atual, a BNCC, que norteou/norteia a construção ou reestruturação dos currículos municipal de educação de Castanhal utilizado na escola MEIF Leandra Paulino Corrêa, prescrições que abrangem o ensino de geografia nas escolas do campo.

Posteriormente, foi tecido sobre a dinâmica territorial, analisando a expansão do agronegócio e resistência camponesa no território de Santa Terezinha, expondo a relação dos sujeitos camponeses com o território desde os primeiros moradores até hoje. Além de historicizar o surgimento da instituição escola ao longo desse processo. Essa etapa demandou contato efetivo com os sujeitos que dão vida ao território, através das opções de coleta de dados feitas ao longo do estudo.

Seguindo, concluímos no capítulo 03, o movimentar da escola LPC dentro desse processo e o que a BNCC traz, mostrando de forma mais específica o que há de contradição nesse processo: concretizada a tentativa de fragilização do ensino de geografia em sua base epistemológica e metodológica; perda de vínculo com realidade/território camponês; desperdício da experiência imbuída de cultura; desmobilização da coletividade; enfraquecimento da autonomia. Essas são questões postas contraditória.

Conclui-se que a geografia exposta na base não contempla os princípios da educação do campo, não contempla a realidade local. O livro didático, amarrado à BNCC, traz uma visão homogeneizadora, e a partir dele, os professores estão trabalhando conteúdos, visão homogeneizadora e falsa ideia de nacionalidade, ou seja, esses conteúdos da BNCC não apresentam relação com o território, prática educativa, prática social do campo.

Por fim, reafirmar-se a urgência de pensar o ensino de geografia, a educação do campo, dando a inserção do Brasil na lógica homogênea, de negação do contexto sociocultural da região amazônica, as experiências dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, que são desconsiderados pela política de currículo vigente.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Apresentação. In: ACSELRAD, Henri (org). **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. et al. **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na Educação – prólogo do Ensino de Geografia**. Edição: 1. Marília –SP: Editora Lutas Anticapital Editora: ANPEGE/GT - Geografia e Educação, setembro de 2021.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 162.
- ARAUJO, C. **A história de Castanhal**. Belém, 2007, n/d.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo. nº 2, Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. **Escola: terra de direito**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-15.
- ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, A. C. F.; SACRAMENTO, A. C. R. O currículo mínimo de Geografia frentes às políticas curriculares nacionais. In: LOMBARDI, A. P. (org.). **Geografia: políticas e democracia 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, p.47-53, 2019. – (Geografia: Políticas e Democracia; v. 2).
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rSd/article/view/570>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Banco Mundial. 2017. Disponível em:

PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final revised.pdf. Acesso em 19 agosto 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2004.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473 – 477.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórico da BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso: 10 jun. 2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb00_08.pdf. Acesso em 04 out. 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde> . Acesso em: 19/09/2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer nº 1, 1 de fevereiro de 2006**. Institui Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília: MEC/CNE/CEB 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional da Educação do Campo e Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária-PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 30 Jul. 2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução nº 1, 3 de abril de 2002**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução nº 2, 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares da educação do campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Acesso EM 11/07/2022. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/proeja#:~:text=Programa%20Nacional%20de%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20da,de%20Jovens%20e%20Adultos%20\(Proeja\)](http://portal.mec.gov.br/proeja#:~:text=Programa%20Nacional%20de%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20da,de%20Jovens%20e%20Adultos%20(Proeja)).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Hélio Leite Biografia**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/178909/biografia>. Acesso: 15 Jul. 2022.

BRASIL. **Mapa Rodoviário do Estado do Pará**. Arquivo Nacional, 1961.

BRITTO, T. F. de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas apostilados**. 1ª edição. Brasília: Senado Federal, 2011.

CACETE, Núria Hanglei. **Reforma educacional em questão: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia e a formação de professores para a escola básica**. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de.; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. (Orgs.) **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 47-58.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Edu. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). **Por uma educação do campo**, Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, R. S., STÉDILE, M. E. e DAROS, D. (org.) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALLAI, H. C. A geografia e escola: Muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 2001.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. de S.; CASTELLAR, S. M. V.; SOUZA, V. C. de. (2016). **O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE**. Revista Da ANPEGE, 12(18), 43–55. <https://doi.org/10.5418/RA2016.1218.0003>.

CAMACHO, R. S. Algumas considerações acerca do modo de vida camponês. In: X Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 10, n. 10, 2014, pp. 1-16. CASTRO, E. Terras de Pretos entre Igarapés e Rios.

CAMACHO, R. S. **O ensino da Geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidana, 2008.

CARMO, E. S. do; Prazeres, Sueli Corrêa dos. Educação do campo e políticas públicas na Amazônia: desafios e possibilidades. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso IBERO-Americano de Política e Administração da Educação - Jubileu de Ouro da ANPAE, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 01-13.

CASTANHAL. **Diretrizes Curriculares de Castanhal**. CME/ Secretária Municipal de Educação: Resolução 180/2021/CME.

CASTANHAL. **Lei Orgânica do Município**. 1975.

CASTANHAL. **Mapa curricular mínimo – Anos Finais**. 2021-2022.

CASTELLAR, S. **A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. In: ALMEIDA, R. D. de. (org.) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: contexto, 2011.

Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. **O agronegócio do coco no Brasil e a territorialização do capital**. Revista Pegada – vol. 19. n.3 117, setembro-dezembro/2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. **TEORIA CURRICULAR E GEOGRAFIA: convites à reflexão sobre a BNCC**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019.

CUNHA, Celina Gontijo. **A prática da benzedeira: memória e tradição oral em terras mineiras**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CRUZ, Benedito Ely Valente da. **Territorialização e organização espacial do Grupo Agropalma**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. **A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania**. Revista Contexto & Educação, Unijuí, v. 33, n. 104, p. 264-290, 2018.

DESTAQUE EM EDUCAÇÃO. **Reforma e ampliação da Escola Leandra Paulino**. Blog CASTANHAL, setembro de 2010. Disponível em: [virtualhttp://castanhaldestaqueemeducao.blogspot.com/2010/09/emef-leandra-paulino-em-construcao.html](http://castanhaldestaqueemeducao.blogspot.com/2010/09/emef-leandra-paulino-em-construcao.html). Acesso: 18 Agos. de 2022.

EDITORA SM EDUCAÇÃO. **Geração alpha geografia: ensino fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano**. Organização coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. – 2. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

EDITORA ÁTICA. **Ápis Mais: Geografia: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano**. 1. Ed. – São Paulo: Editora Ática S.A., 2021.

ÉGLER, EUGÊNIA GONÇALVES. **A ZONA BRAGANTINA NO ESTADO DO PARA**. Recorte Revista de geografia: Julho-Setembro de 1961. p. 75 – 103.

Eliana da Silva Felipe; CUNHA, Emmanuel Ribeiro, BRITO, Ana Rosa Peixoto de. **O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil**. Revista Práxis Educacional v. 17, n. 46, p. 127-151, Jul./Set.

ESCOLA LEANDRA PAULINO CORRÊA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Castanhal, 2022-2023.

ESCOLA LEANDRA PAULINO CORRÊA. **Divulgação de início das aulas da primeira turma modalidade Proeja- FIC com certificação em agricultura familiar**. Castanhal, 10 março de 2022. Instagram: escolaleandrapaulinho. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/Ca7Y-RnO0ZL/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ESCOLA LEANDRA PAULINO CORRÊA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Castanhal, 2019-2021.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado**. Universidade à Esquerda, 14 nov. 2019. Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FARIAS, R. T. S. de **Ensino De Geografia Nas Escolas das Ilhas Queimadas/PA: O Lugar Ribeirinho no Contexto Amazônico**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, Márcio. **Asfalto na PA 242. Agência Pará, 2018**. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/161240/asfalto-na-pa-242-facilita-escoamento-da-producao-da-regiao-nordeste-do-para#carousel-example-generic>. Acesso: 8 Jun. 2022.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. Santos (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. p. 32-65.

FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008 d.432 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território**. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. pp. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica. A pesquisa em Educação do Campo. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios de esperança e política agrária no Brasil. In: CRUZ, Sandra Helena Ribeiro OLIVEIRA NETO, Adolfo; FILHO SOBREIRO, José; QUARESMA, Cristiano de Paula (org.). **Territórios de esperança: a conflitualidade como produtora do futuro**. Belém: UFPA, 2021, p. 211 – 230.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (Vozes do campo).

FERREIRA, Cícero; SOUSA, Romier. **A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal: a verticalização do processo de ensino como prática pedagógica**. IN: Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas / Romier Sousa e Renilton Cruz, organizadores. — Belém: IFPA, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
FREIRE, P. (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

GERMANO, Gabriel de Lima; PEREIRA, Clevisson Junior; BRAGA, Ramon de Oliveira Bioco. **Análise preliminar do impacto da BNCC no Ensino Médio, no contexto do ensino de Geografia**. v. 1 n. 1 (2021): [L&P] - Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE.

GIROTTI, E. D. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal**. Geo Uerj, n. 30, p. 419-439, 2017.

Girotti, E. D. (2018). **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. Horizontes, 36(1), 16–30.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>

GIROTTI, E. D.; GIORDANI, A. C. C. **Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum**. Revista Geografia, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>.

GUIMARÃES, I. V. **Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC)**. Ensino em Revista. Uberlândia/MG, v. 25, n. especial, p. 1036-1055, 2018.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação. Tese de doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências – Universidade do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. 2012. Disponível em:
<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2043/Roque%20da%20Costa%20G%c3%bclich.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2021

HAGE, Antônio Salomão Mifarrej. **O cenário político atual no Brasil e as perspectivas de enfrentamento ao padrão de poder hegemônico**. In: OLIVEIRA NETO, Adolfo; FILHO SOBREIRO, José; QUARESMA, Cristiano de Paula; CRUZ, Sandra Helena Ribeiro (org). **Aprendizagem territorial, educação e resistências no campo e na cidade**. Belém: UFPA, 2021, p. 15 – 28.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (Org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Ed. Insular, 2011. p. 123-144.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. *In*: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2006. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 23(1):37-53, jan./abr., 2018.

<https://sintese.org.br/blogs-e-colunistas/roberto-santos/bncc-e-o-fim-autonomia-docente-a-nova-geografia-a-servico-do-capital/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. [2022]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> Acesso em 09 ago. 2022.

KOLLING, E. J.; NERY, i.; MOLINA, M. c. **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Brasília: Em Aberto, ano 16, n. 69, jan/mar. 1996. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo/SP: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Lavam. Trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.

LEMES, R. de O. **Necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.44-87.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese(Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MALHEIRO, Bruno Cezar; RIBEIRO, Beatriz M. de F. Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. SOUZA, H.; SILVA, I; RIBEIRO, N. (orgs). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: MDA-NEAD, 2014, p. 23 – 56.

MALHEIRO, B. C. P. Educação e opção Decolonial: Reflexões a partir do Instituto de Agroecologia Latino-Americana (IALA Amazônico). In: Amintas da Silva Junior; Ayala Dias Ferreira; Beatriz Ribeiro; Bruno Cezar Malheiro; Fernando Michelotti; Glaucia de Sousa Moreno; Haroldo de Souza. (Org.). **Educação do campo, Agroecologia e Questão Agrária: A experiência do curso de residência agrária na construção do IALA Amazônico**. 1ed.Marabá: Iguana, 2018, v. 1, p. 59-77.

MARTINS, Fernando José. **Elementos Fundamentais da Educação do Campo**. Revista Vol. 8 nº 15 Jan/jun 2013. p. 179-198, UNIOESTE - Campus de Cascavel.
MEDEIROS, A mística como instrumento pedagógico na formação política dos militantes do MST. Evandro Costa de Medeiros, 2001. Disponível em:
<https://educacaodocampomariah.wordpress.com/2011/10/19/mistica-da-educacao-do-campo/#:~:text=A%20m%C3%ADstica%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,e%20torna%2Dse%20energia%20contagante>.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENEZES, Priscylla Karoline de. **O ENSINO DE GEOGRAFIA EM DIFERENTES CONTEXTOS: os desafios da atuação docente na Educação do Campo**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 456-470, jan./jun., 2017.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Rogério Rego. **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, M. C. Política Pública. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2002. p. 587-595.

MOLINA, Mônica Castagna. POLÍTICA PÚBLICA. In: CALDART, Roseli Selete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 587-595.

MORAIS; E. H. M. de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

Movimento Pela Base. **A BNCC chegou às escolas**. 04 fev. 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-chegou-as-escolas/>. Acesso em: 10 set. 2022.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire. 19 de setembro de 2020. Disponível em <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/>. Acesso 05 dez. de 2022.

NASCIMENTO, Antônio Arthur Cruz do, ALBUQUERQUE, Jadson. **O território camponês e o agronegócio do dendê na Agrovila de Santa Terezinha, Castanhal-PA**, 2015. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Geografia) – Universidade do Estado do Pará, Vigia de Nazaré, 2015.

NETO, Antônio C.; RODRIGUEZ, Jorge. **Reformas educacionais na América Latina: Cenários, proposições e resultados**. In: NETO, Antônio C. et al. (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.p.13-50.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. Questão Agrária e Conflitualidade em Territórios Subordinados: o que revelam os usos e abusos do território?. In: FILHO SOBREIRO, José; OLIVEIRA NETO, Adolfo; CRUZ, Sandra Helena Ribeiro; QUARESMA, Cristiano de Paula (org). **Ofensivas & resistências: ação coletiva, movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais**. Belém: UFPA, 2021. p. 41 – 56.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1993. (Coleção Repensando o Ensino). p. 135-144.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Agricultura Camponesa no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-243.

PARÁ. Cria novos municípios no território do Estado e dá outras providências. Lei Nº 2.460 de 29 de Dezembro de 1961.

PENTEADO, A. R. **Problemas de colonização e de uso da terra na região Bragantina do Estado do Pará**. 2 Vol., Belém: UFPA, [s.n], 1967.

PINHEIRO, I. A **Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Percursos e perspectivas**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2019.

PINHEIRO, Isadora Pinheiro; LOPES, Claudivan Sanches. **A geografia na base nacional comum curricular (bncc): percursos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Geo Uerj (edição 39), julho-dezembro de 2021.

Polanyi, Karl. **A grande Transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro, Campus, 1980. 360 p.

REICON. **Quem somos**. Disponível em: <http://gruporeicon.tempsite.ws/index.php>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: cultura acadêmica, 2011.

RIZZOTTO, M. L. F. **Da expropriação do patrimônio público à expropriação dos direitos do trabalho: a nova ofensiva neoliberal**. Saúde em Debate , v. 41, p. 675-678, 2017.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **O “Nacional” nos Documentos Curriculares: uma Exploração Empírica**. Palestra proferida durante o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia em 12 de set. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GWJCHmiR0mQ>. Acesso dia 10 de nov. 2022.

Rocha, A. A. da . e Aguiar, L. C. B. (2022). **“Por Que Traímos o Espaço Geográfico? Notas Para Uma Conversa Curricular”**, Revista Geoaraguaia, 12(especial), p. 6-23. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/13550>. Acesso: 9 dezembro 2023.

SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Traduzido por Leonardo Milani. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SAHLBERG, Pasi. **O Movimento Global de Reforma Educacional está aqui**. Disponível em https://pasisahlberg-com.translate.google.com/global-educational-reform-movement-is-here/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em 02 de agosto de 2022.

SANTOS, A. R. dos. **Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas**. Educação em Revista, Marília, v. 18, n. 2, p. 71-90, jul./ dez. 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Roberto. **BNCC e o fim autonomia docente: a “nova geografia” a serviço do capital**. Blogs e Colunistas. 7 de jun. 2017. Disponível em <https://sintese.org.br/blogs-e-colunistas/roberto-santos/bncc-e-o-fim-autonomia-docente-a-nova-geografia-a-servico-do-capital/>

SCHULER, F. L. (2017). **Temos leis para inovar. Vamos usar?**. Acesso em 10 de agosto de 2021, disponível em Instituto Millenium: <https://www.institutomillenium.org.br/artigos/temos-leis-para-vamos-usar/>.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Implantação do Laboratório móvel Japim Mobi na Escola Leandra Paulino Corrêa**. Castanhal, 28 Junho de 2022. Facebook: semedcastanhal. Disponível em: <https://www.facebook.com/semedcastanhal/posts/pfbid02Gp57jpSH6tG3HXrRkYEuVPby974VazXgbvFK7r1T7hAYcZuUhccRCugBseSN9Vkr1>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL (SEMED). **Implantação do Ensino Fundamental Maior na E.M.E.F. Ernestina Martins das Neves**. ASCOM CASTANHAL, 2018. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/agrovillea-de-iracema-ganha-ensino-fundamental-maior/>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

SEVERINO, A. **Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 65-71, 2000.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. **Trabalho de Campo: prática "andante" de fazer Geografia**. GeoUERJ, Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro-RJ, n. 11, p. 61-73, jan. 2002.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. **Trabalho de Campo: prática "andante" de fazer Geografia**. Geo UERJ, Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro-RJ, n. 11, p. 61-73, jan. 2002.

SOARES, Fabiana Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia**. Geog Ens Pesq, Santa Maria, v. 24, e16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 10 jun. de 2022.

SOCOCO. **VAMOS DE HISTÓRIA?** Disponível em: <https://www.sococo.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

SOUSA, Rafael de; MACEDO, Cátia Oliveira. **Comunidades camponesas no nordeste paraense: o caso de São Judas e Cravo**. Geografia (Londrina), Londrina, v. 20, n. 2, p. 1.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Dos Espaços de Controle aos Territórios Dissidentes – Escritos de Divulgação Científica e Análise Política**. Rio de Janeiro: Consequências, 2015.

SOUZA, Rafaela do. Nascimento de; PEREIRA, Edir Augusto. D. **O mapeamento social comunitário com educadores do campo em Castanhal - PA**. In: João Batista do Carmo Silva; Eraldo Souza do Carmo; José Domingos Fernandes Barra; Edir Augusto Dias Pereira. (Org.). Reflexões críticas sobre educação: gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco. 1ed. Cametá: UFPA/CUNTINS, 2021, v. 2, p. 414-443.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais**. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>>. Acesso em: 15 fevereiro. 2022.

TAFAREL; C. Z.; MOLINA, M. C. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-577.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGÉS, Armando Bartra. **Os novos camponeses**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO-CCSE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGG



APÊNDICE I

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIENTRUTURADA COM OS EDUCANDOS

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Gênero: Idade:

2 – DADOS GERAIS

1.1 Qual é a sua turma?

1.2 Você sempre estudou na LPC?

1.3 Qual é o horário das aulas?

1.4 Você mora na comunidade ou em algum ramal?

1.5 Sua família produz alguma coisa? Se sim, como?

1.6 A terra onde você mora é da sua família?

3 – PRÁTICA EDUCATIVA, ENSINO DE GEOGRAFIA NA LPC

3.1 Vocês utilizam o livro durante as aulas de geografia? Se sim, como? Somente ele?

3.2 Como é a avaliação?

3.3 Há outros espaços usados para a prática educativa?

3.4 O espaço da escola é utilizado para outra atividade? Se sim, qual?

3.5 Outros membros da comunidade participam das atividades na escola? Se sim, como?

3.6 As festividades, a produção ou alguma outra atividade altera ou se relaciona com os trabalhos na sua turma? Se sim, como?

3.7 A família se relaciona com as turmas?

3.8 Vocês estudaram alguma coisa sobre o histórico da comunidade? Se sim, como?

3.9 Vocês estudaram algum elemento espacial, como localização da comunidade, mapa, recursos naturais, organização espacial etc.? Se sim, como?

3.10 Vocês estudaram alguma coisa sobre a floresta, o igarapé ou alguma coisa da comunidade na turma?

3.11 Há importância na mata? Se sim, qual?

3.12 Há importância do igarapé ao ser estudado na escola?

3.13 Há importância nos animais para a prática educativa?

3.14 Há importância na produção camponesa para a prática educativa? Se sim, qual? Como você aprendeu?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO-CCSE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGG



APÊNDICE II

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O EDUCADOR DE GEOGRAFIA

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Gênero: Idade:

2 – DADOS DA FORMAÇÃO

2.1 Formação:

2.2 Instituição:

2.3 Tempo de formado (a):

2.4 Série/anos em que atua:

2.5 Carga horária semanal:

2.6 Formação Complementar (pós-graduação, curso de aperfeiçoamento, formação continuada):

3 – ATIVIDADE DOCENTE

3.1 Tempo de carreira docente na escola:

3.2 Turma que ministra aula:

4 – DADOS GERAIS

4.1 Você é morador ou apenas trabalha na escola?

4.2 Como você compreende a Educação do campo?

4.3 Há quanto tempo você trabalha na escola?

4.4 Como você compreende o processo educativo na comunidade?

4.5 Como você entende a relação das práticas educacionais desenvolvidas na escola com a identidade camponesa?

4.6 Como você compreende a relação entre a comunidade e a escola?

5 – PRÁTICA EDUCATIVA

5.1 Quais os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho educativo desenvolvido na escola?

5.2 O Projeto Político Pedagógico da escola dialoga com as tradições da comunidade, como por exemplo festividades, história oral?

5.3 Você observa a interação do território local com as atividades da escola? De que forma?

6- O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO E A BNCC

6.1 Como foi seu aprendizado sobre educação do campo na graduação?

6.2 Você encontra alguma dificuldade ao trabalhar as características do território local nas aulas de Geografia? Caso sim, explicita.

6.3 Quais recursos didáticos você utiliza para trabalhar os conteúdos? Esses recursos estão disponíveis na escola?

6.4 Você utiliza o livro didático? Caso sim, além desse recurso, utiliza outros materiais?

6.5 Como você compreende a contribuição da geografia no ensino desenvolvido na escola do campo?

6.6 Você acha que a Geografia contida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC contribui com as nas aulas de Geografia desenvolvidas na escola do campo, no sentido da valorização do território dos alunos?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO-CCSE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGG



APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A 1ª EDUCADORA DA COMUNIDADE

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Gênero: Idade:

2 – DADOS DA FORMAÇÃO

2.1 Formação:

2.2 Instituição:

2.3 Tempo de formado (a):

2.4 Série/anos em que atua:

2.5 Carga horária semanal:

2.6 Formação Complementar (pós-graduação, curso de aperfeiçoamento, formação continuada):

3 – ATIVIDADE DOCENTE

3.1 Você é morador ou apenas trabalhou na escola?

3.2 Em que circunstância você começou a trabalhar na escola? Quais cargos exerceu?

3.3 Tempo de carreira docente na escola? Quais os maiores feitos desse período?

3.4 Turma que ministra aula?

3.5 Há quanto tempo você trabalhou na escola?

3.6 Como você compreende o processo educativo na comunidade?

3.7 Como você entende a relação das práticas educacionais desenvolvidas na escola com a identidade camponesa?

3.8 Como você compreende a relação entre a comunidade e a escola?

3.9 Quem estudava na escola?

3.10 Quais as maiores mudanças que ocorreram no prédio da escola ao longo do tempo?

3.11 Onde estava localizada a escola/as da comunidade desde a fundação?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO-CCSE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGG



APÊNDICE IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIENRUTURADA COM O COORDENADORA PEDAGÓGICA

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Gênero: Idade:

2 – DADOS DA FORMAÇÃO

2.1 Formação:

2.2 Instituição:

2.3 Tempo de formado (a):

2.4 Formação Complementar (pós-graduação, curso de aperfeiçoamento, formação continuada):

3 – DADOS GERAIS

3.1 Você é morador ou apenas trabalha na escola?

3.2 Como você compreende a Educação do campo?

3.3 Há quanto tempo você trabalha na escola?

3.4 Como você compreende o processo educativo na comunidade?

3.5 Como você entende a relação das práticas educacionais desenvolvidas na escola com a identidade camponesa?

3.6 Como você compreende a relação entre a comunidade e a escola?

3.7 Qual sua concepção em relação às orientações da BNCC?

4 – BNCC, PRÁTICA EDUCATIVA e TERRITÓRIO DA COMUNIDADE

4.1 A escola possui currículo próprio? Como foi sua construção? Qual proposta está sendo utilizada desde 2019?

4.2 Esse currículo está organizado via BNCC?

Quais os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho educativo desenvolvido na escola?

4.2 O Projeto Político Pedagógico da escola dialoga com as tradições da comunidade, como por exemplo festividades; história oral?

4.3 Você observa a interação do território local com as atividades da escola? De que forma?

4.4 São trabalhados os saberes dos educandos nas turmas? Se sim, quais? Como?

4.5 Foi trabalhado algum elemento histórico, como história da comunidade, história das famílias ou das instituições nas turmas? Se sim, como?

4.6 Foi trabalhado algum elemento espacial nas turmas, como localização da comunidade, mapa, recursos naturais, organização espacial etc.? Se sim, como?

4.7 Há importância na produção de camponesa para a prática educativa? Se sim, qual?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO-CCSE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGG



APÊNDICE V

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS MORADORES DA COMUNIDADE

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 Escolaridade:

1.3 Gênero: Idade:

2 – DADOS GERAIS

Há quanto tempo você mora na comunidade de Santa Terezinha? Você é um dos primeiros moradores da comunidade?

Você onde morou antes de vir para a cá? Por que escolheu a Vila?

Qual a sua relação com a comunidade? De que tipo? Onde? Estuda? O quê?

Onde? Trabalha? Com o quê? Onde?

3-DINÂMICA DA COMUNIDADE

3.1 Como era viver na comunidade antigamente? O que mudou? O que mais sente falta em relação à forma antiga de vida na comunidade?

3.2 Como eram as casas antes, as construções?

3.3 Como as pessoas se organizam? Moravam? Trabalhavam? O que plantavam?

3.4 A comunidade pertence a Santo Antônio do Tauá ou Castanhal? Onde é o limite?

3.5 Quando foi fundado a vila oficialmente? Quem morava/começou a morar? De onde vieram?

3.6 As terras da vila pertenciam a quem?

3.7 Quando as empresas do dendê, coco e fazendas começaram a instalar-se nas terras próximas à vila? Quem eram os donos antes? Por que venderam?

3.8 Por que a comunidade tem esse nome? Tem relação com a igreja católica?

3.9 Como era a educação antigamente na comunidade? Quem ensinava? De onde eram os alunos?

3.10 A escola sempre teve esse nome? E sempre foi nesse lugar?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA

