

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES DE VAQUEIROS NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ

Mailson Lima Nazaré¹
Ana Natalia Barbosa Silva²
Roberta Sá Leitão Barboza³
Myrian Sá Leitão Barboza⁴

RESUMO

Este estudo analisa a Educação Escolar na zona rural do município de Soure no arquipélago do Marajó, região Amazônica no Estado do Pará, a análise parte de reflexões sobre as comunidades tradicionais de vaqueiros e suas relações socioambientais em espaços de Fazendas, constituídas desde o período da colonização. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que a oferta da educação escolar do campo vem diminuindo na região, ocasionando migração do campo para a cidade, a presença de multisseriação e a necessidade de melhor interação entre os entes públicos que visem garantir infraestruturas de acesso e permanência ao ambiente Escolar.

Palavras-Chave: Educação; Relações Socioambientais; Trabalho; Comunidades Tradicionais.

SCHOOL EDUCATION IN COWBOY COMMUNITIES IN THE MARAJÓ ARCHIPELAGO

ABSTRACT

This study analyzes School Education in the rural area of the municipality of Soure in the Marajó archipelago, Amazon region in the State of Pará, the analysis starts from reflections on the traditional communities of cowboys and their socio-environmental relations in spaces of farms, constituted since the colonization period. This is a qualitative study carried out through bibliographical research, documentary and semi-structured interviews. The results show that the offer of rural school education has been decreasing in the region, causing migration from the countryside to the city, the presence of multigrade and the need for better interaction between public entities aimed at guaranteeing access and permanence infrastructure in the School environment.

Keywords: Education; Social and Environmental Relations; Work; Traditional Communities.

Submetido em: 14/4/2022

Aceito em: 20/7/2022

¹ Universidade Federal do Pará. Belém/PA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9165827092283949>. <https://orcid.org/0000-0001-7690-3140>

² Universidade Federal do Pará. Belém/PA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6668699816742183>. <https://orcid.org/0000-0003-2261-9771>

³ Universidade Federal do Pará. Belém/PA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9331256487699477>. <https://orcid.org/0000-0003-2367-553X>

⁴ Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4827055067722362>. <https://orcid.org/0000-0002-6712-7386>

INTRODUÇÃO

A educação escolar nos campos do arquipélago do Marajó (ver mapa 01, seção procedimentos metodológicos), região do território amazônico situado entre as desembocaduras do rio Amazonas e Tocantins, vem apresentando consideráveis problemas estruturais que refletem consequências herdadas do processo de colonização realizada pelas potências europeias e principalmente da concepção eurocêntrica de sociedade que Saviani (2011) chama de moderna, capitalista ou burguesa.

No arquipélago do Marajó, a colonização dizimou os povos originários indígenas, introduziu a população negra pelo processo de escravidão, gerou latifúndios e uma elite agrária favorecida pelo sistema de Sesmarias e Capitania Hereditárias (Soares, 2010), que influenciadas pela concepção eurocêntrica de sociedade passaram a controlar política e economicamente os núcleos urbanos que foram sendo criados no arquipélago.

Entretanto, as relações sociais e os processos de resistência organizados pelos indígenas e negros desde os períodos da colonização contribuíram para a formação de diversas comunidades tradicionais na região, entre elas quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos e vaqueiros.

Estas comunidades, com o processo de mudanças sociais e a hegemonização do modelo de sociedade moderna, urbana e industrial (Saviani, 2011), passaram a ser ignoradas e abandonadas por séculos nas zonas rurais do arquipélago marajoara, fato este que influenciou no acesso aos processos educativos formais por estas comunidades, pois, como destaca Araújo (2007) a primeira escola na região de campo de Soure só foi constituída em 1930.

Considerando as questões levantadas acima, que este estudo analisa a educação escolar na região de campos da zona rural do município de Soure, no arquipélago marajoara. Desenvolve-se a investigação com pesquisa em referências bibliográficas, análise de documentos, e uso de entrevista semiestruturada por meio de uma abordagem qualitativa. Para isto, analisamos como as escolas e práticas educativas formais se desenvolvem nas fazendas, visando atender às comunidades tradicionais de vaqueiros, e assim, como parte do estudo, realizamos reflexões sobre educação e relações socioambientais, educação e trabalho e, por fim, uma análise crítica da educação escolar nos campos de Soure.

Soure é um dos 17 (dezessete) municípios que compõem a região de integração do arquipélago do Marajó no Estado do Pará (Pará, 2022)⁵, com 3.051 km² está situado na parte leste do arquipélago, o qual era habitado por tribos indígenas Maruanazes e Mundis (Cruz, 1987).

A sua região costeira possui extensas áreas de praia e manguezais com influências de marés que iniciam na região urbana indo até as divisas com o município de Chaves, onde se criou uma área de proteção ambiental, a Reserva Extrativista Marinha de Soure (RESEXMAR/SOURE). Ao norte, possui influências do rio Amazonas e do Oceano Atlântico, sendo margeado na parte sul pela Baía do Marajó, já na parte interna o município é banhado pelos rios paracauari e tartaruga, sendo que a parte rural é composta por

⁵ Decreto nº 2.129, de 20 de janeiro de 2022, do Governo do Estado do Pará, o qual dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e inclui o município de Oeiras do Pará na região de Integração do Marajó.

diversas paisagens com extensas áreas de campos de natureza, mondongos e savanas que alagam sazonalmente, na região de campos, possui áreas de terra firme com matas, florestas e formações de ambientes chamados de tesos pelas comunidades locais.

Soure ainda possui as localidades rurais praieiras na área de RESEXMAR, denominadas de Céu, Cajuuna e Pesqueiro, onde predominam comunidades de pescadores artesanais, catadores de frutos e mariscos, pequenos agricultores e extrativistas, além de ribeirinhos na comunidade Pedral e Prado.

As comunidades Céu, Cajuuna e Pesqueiro possuem maiores densidades de povoamento quando comparadas às comunidades de vaqueiros e ligam-se com a área urbana a partir da rodovia estadual PA 154, o que facilita o escoamento de suas produções com acesso fácil ao mercado municipal. Além disso, nos últimos anos, essas comunidades têm mantido contato com o turismo ecológico que vem avançando no município, onde:

No interior da RESEX, com 29.578,36 hectares (Brasil, 2017a), habitam cerca de 1.300 famílias ligadas diretamente a atividades de extração de peixes, crustáceos, moluscos e extração vegetal de modo sustentável na UC, como pescadores artesanais, caranguejeiros, artesãos e famílias complementam a renda com o fluxo de visitantes gerado pela atividade turística (Hamoy, 2018, p. 84).

A partir da comunidade Pedral, Cajuuna e Pesqueiro se inicia as áreas de campos com as Fazendas, que envolvem toda a área rural do município até os limites dos municípios marajoaras de Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari e Chaves. Nestas áreas predominam famílias de comunidades de vaqueiros, em sua maioria negros e negras que, por gerações, vivem nessas regiões sem possuírem suas posses.

O que impressiona é que toda essa imensidão de área rural possui donos que não são as comunidades que moram nelas e nem o poder público, são latifúndios divididos em cercas de arames, com rica biodiversidade formada por inúmeros ecossistemas e paisagens, nos quais gerações de vaqueiros vivem e interagem por séculos.

Destaca-se que os efeitos da colonização nesta região rural do município de Soure deixaram consequências avassaladoras para a formação social da região, ao formar uma elite local com base na ideologia (Chauí, 2001)⁶ do escravismo, mandonismo, patriarcalismo e compadrio, o que vai refletir nos processos educativos atuais da região.

Nesta direção, problematizamos o descaso com a educação do campo para as comunidades camponesas de vaqueiros marajoaras de Soure, e a influência concreta do privilégio designado à sociedade urbano industrial como modelo único de formas de viver, que além de visar à transformação dos recursos da natureza em mercadoria para atender o sistema capitalista (Leff, 2019), se caracteriza por transformar a formação educacional escolar aos interesses do mercado consumidor.

Neste sentido, as relações sociais concretas das comunidades de vaqueiros em seus contextos tornam-se objetos relevantes da investigação, ao permitirem a possibilidade de compreensão e da materialização de como desenvolvem as suas relações sociais como camponeses no arquipélago do Marajó, sobre análises de situações concretas Nosella (2010) destaca que:

⁶ Para Chauí (2001), ideologia é uma certa maneira de produção de ideias pela sociedade.

“Situações Concretas”, isto é, um todo articulado tal como entendera Marx no “método da economia política”: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. “Análise concreta”, ou seja, o procedimento que permite apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento: o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado (Nosella, 2010, p. 15).

Logo, ao buscarmos compreender as relações sociais concretas estabelecidas nas comunidades de vaqueiros, procuramos refletir sobre o papel da escola como espaço de socialização do conhecimento elaborado e sistematizado ao longo da humanidade, como destaca Saviani (2011) e, assim, enfrentar os aspectos predominantes do pensamento único sobre a organização da sociedade.

Caminhos metodológicos

O estudo se desenvolveu inicialmente por meio de pesquisa em bibliográficas, com base em Marconi e Lakatos (2017), em que neste procedimento realizamos análises de trabalhos já publicados que trataram de questões relacionadas a práticas educativas, relações socioambientais, trabalho como propulsor de dinâmicas sociais e a educação escolar na região do arquipélago do Marajó (Mapa 01).

A pesquisa documental (Marconi; Lakatos, 2017) também foi utilizada neste trabalho, na qual realizamos análises de informações contidas em legislações sobre educação do campo e comunidades tradicionais, assim como em plataformas, como a do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que registra dados educacionais, entre eles, sobre as escolas na zona rural do município de Soure no arquipélago do Marajó.

Mapa 01 – Arquipélago do Marajó



Fonte: João Santos, 2020.

Além disso, visando uma imersão no objeto de estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas conforme pensamento de Marconi e Lakatos (2017), os sujeitos da pesquisa foram moradores e professores das comunidades de vaqueiros entrevistados em 2021 na cidade de Soure, onde os ambientes e as relações socioambientais (Nazaré, 2020; Pombo, 2014; Soares, 2010) estabelecidos em seus cotidianos também constituíram instrumentos de coletas de dados.

O trabalho e os conhecimentos tradicionais que estas comunidades desenvolvem como forma de sobrevivências também foi objeto da análise, tendo em vista observar como as escolas desta região de campos desenvolvem e organizam seus processos educativos.

A abordagem é qualitativa (Flick, 2016; Minayo, 2002), estabelecendo interfaces com as discussões e as definições sobre educação do campo (Nosella, 2014) e a educação escolar (Saviani, 2011), conforme os aspectos estabelecidos nas diretrizes educacionais brasileiras.

A opção pela abordagem qualitativa se relaciona ao pensamento de Minayo (2002), ao destacar que por meio da abordagem qualitativa, podemos realizar reflexões sobre questões que envolvem o significado e a intencionalidade que ocorrem em atos de educar, e nas relações e estruturas sociais presentes nas construções humanas mais significativas, o que permite que possamos estabelecer relações de análises concretas sobre a realidade da educação escolar na região objeto de estudo.

Educação e relações socioambientais

A formação das cidades e a hegemonia do sistema capitalista como *ethos* modelo de sociedade global passaram a exigir processos de escolarização como uma das principais formas de sobrevivência e alternativa para se adquirir melhores condições de vida para as populações não detentoras de poder econômico.

Entretanto, como se pode identificar em diversos estudos como os de Acevedo Marin (2009) e Almeida (2011), as comunidades tradicionais ficaram sempre à margem do acesso ao saber escolar, necessitando mobilizações e articulações destas comunidades em intensas lutas sociais e políticas no país para que crianças, jovens, adolescentes e adultos pudessem chegar aos bancos escolares.

Estas mobilizações levaram o país a formular marcos legais, direcionados ao acesso educativo escolar para atender às comunidades tradicionais, onde podemos citar as políticas de ações afirmativas para as comunidades quilombolas por meio da lei nº 10.639/2003 que trata da história e cultura afro-brasileira, a lei de cotas nas Universidades Públicas, o Estatuto de Igualdade Racial, a lei nº 11.245/2008 sobre a inclusão da temática indígena nas escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a diversidade a qual instituiu diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, Indígena, do Campo, Itinerante, Ambiental, de Relações Étnico Raciais, Educação Especial, Educação em Direitos Humanos e de Jovens e Adultos.

Além disso, pode-se citar a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) como marcos importantes da legislação educacional

que formalmente possuem como objetivos garantir o acesso à educação escolar pública para toda a população brasileira.

Neste sentido, percebemos que ao longo dos anos foram se constituindo todo um conjunto de legislações formadas por decretos, pareceres, portarias e leis que buscaram possibilitar e orientar currículos e projetos pedagógicos diferenciados, melhores infraestruturas e formas de acessos ao saber escolar, além de melhores condições de trabalho aos profissionais da educação, tudo isto, se considerarmos a efetiva implementação do que se estabelece as normas citadas acima, poderíamos refletir que estas legislações estariam garantindo a todas as comunidades tradicionais do campo o acesso e a permanência a educação escolar formal.

Entretanto, muitas destas legislações permanecem sem serem implementadas na prática e, desta forma, a educação do campo permanece sendo tratada com descaso e as comunidades tradicionais no campo continuam com muitas dificuldades de serem incluídas nos processos educativos formais, e quando acessam os bancos das escolas, muitas vezes não conseguem permanecer, pois, estas escolas continuam ofertando um ensino hegemônico eurocêntrico que ignora os saberes dos estudantes oriundos de comunidades tradicionais.

As comunidades tradicionais no arquipélago do Marajó, como observado em estudos de Acevedo Marin *et al.* (2015), Vicente Salles (2005) e Pacheco (2006), além de sofrerem as consequências das questões históricas da colonização, estão imersas no que Miranda Neto (2005) identificou como um dualismo marcante entre áreas de campos naturais e zona de matas, que envolvem ecossistemas de rica biodiversidade, marcados por períodos de estiagens e chuvosos que levam a organizarem formas diferenciadas de vivências a partir de conhecimentos tradicionais que estabelecem em relações com as paisagens da região, desenvolvendo uma sociabilidade que Mark Harris (2019) aponta em estudos sobre comunidades na Amazônia como pluriatividade no regime sazonal.

Portanto, ao possuir estas características de clima sazonal, Pacheco (2010) chama a região de “Marajós”, onde viver nessa diversidade ambiental torna-se determinante para as relações de sociabilidade nelas desenvolvidas, que fortalece os saberes e os conhecimentos tradicionais locais como modos de viver nestas realidades.

Desta forma, ao fazermos uma análise sobre a realidade do saber escolar, desenvolvido nos campos para os estudantes de comunidades de vaqueiros, procuramos identificar se os sistemas educacionais estão garantindo aos estudantes do campo na zona rural de Soure, o que prevê as legislações sobre educação do campo, ou seja, a inclusão dos seus saberes e a pluralidade de conhecimentos que possuem como cidadãos do campo, de identidade própria, com vivências e relações socioambientais que dinamizam seus modos de vida.

Os vaqueiros são típicos camponeses da região dos campos no arquipélago do Marajó e sua formação étnica envolveu a composição entre indígenas, o branco europeu e, principalmente, o negro, sendo muitas vezes chamado de “caboclo marajoara”. Este camponês, morador de fazendas, não possui a posse formal do território que habita, situação que os coloca na condição de trabalhadores assalariados ou de moradores agregados nestas fazendas (Miranda Neto, 2005; Vicente Sales, 2005).

Portanto, muitas famílias de vaqueiros residem nestas fazendas por gerações, estabelecendo relações de pertencimento e sobrevivências a partir de práticas socioambientais diretas e indiretas do uso dos recursos da natureza (Diegues, 2000). Entretanto, mudanças sociais da sociedade contemporânea, com o avanço do processo da globalização do sistema capitalista, vêm alterando os modos de vida destas comunidades (Pompo, 2014), levando-os a migrar para áreas urbanas.

Assim, muitos jovens filhos de vaqueiros só conseguem acessar a educação escolar ao migrarem com suas famílias para áreas urbanas, chegam com seus conhecimentos e saberes construídos em suas dinâmicas cotidianas de relações socioambientais, os quais, muitas vezes, ao não serem assimilados pelo ambiente da educação escolar, evadem da escola.

Relação educação e trabalho

Ao refletirmos sobre o papel da escola na atualidade, nos remetemos ao diálogo sobre um momento anterior aos processos de escolarização concebida num momento circunscrito em práticas culturais, saberes ambientais que caracterizaram o desenvolvimento e a formação de determinadas sociedades, onde o trabalho constitui um elemento significativo.

Para Porto (2015, p.1), “a existência humana é definida a partir do trabalho que, ontologicamente, caracteriza-se pela ação transformadora exercida pelo homem de acordo com suas necessidades ou finalidades individuais e coletivas”; logo, o trabalho constitui um aspecto determinante da formação social do ser humano.

Nesta direção em que se apresenta o trabalho como elemento de destaque na formação humana, Brandão (2002), ao destacar a educação como cultura, torna evidente o que chama de relação trabalho e a consciência humana como elementos significativos para o desenvolvimento do saber, onde a educação aprende com o humano a dar significado e continuidade ao processo de trabalho da vida, em que:

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, parte da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder (Brandão, 2002, p. 14).

A educação, segundo Brandão (2002), já prevalecia nas comunidades humanas onde não existia uma divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não se centralizava por uma classe como um Estado, existindo a educação sem haver a Escola e a aprendizagem, sem haver o ensino especializado formal, como prática social.

Para Saviani (1986), que desenvolve um pensamento reflexivo no campo educativo histórico crítico, existia educação nas diversas sociedades, entretanto não de forma sistematizada, o que vai ocorrer somente nas sociedades atuais, onde:

A educação tal como foi considerada encontra-se em todas as sociedades: de maneira simples e homogênea, nas comunidades primitivas; de modo complexo e diversificado, nas sociedades atuais. E aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: onde as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática (fundada na “filosofia de vida”); ocorre, assim, uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, portanto, não-intencional (Saviani, 1986, p. 51).

Portanto, ao estabelecermos a interlocução histórica com as transformações sociais que se dão na construção do processo educativo escolar e, retomando as ideias de Brandão (2002), identifica-se que, desde as comunidades originárias, o conhecimento e as relações, com o trabalho, irão ter a função de estabelecer tramas de poder, onde:

Em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que produz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide, começa e se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade (Brandão, 2002, p. 27).

Nesta direção, Saviani (1991b) *apud* Duarte (2015) destaca a importância do trabalho como propulsor de dinâmicas de vivências como prática educativa em momentos e sociedades distintas de nossa formação histórica, demonstrando que em muitas culturas:

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores, que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra, cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, se instruíam e se formavam como homens. A maioria, portanto, se educava pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. A educação escolar, por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho (Saviani, 1991b, p. 98, *apud* Duarte, 2015).

Dentro desta perspectiva, ao passarmos para uma sociedade capitalista, profundas alterações de diversas ordens irão influenciar as práticas educativas, que se relacionam à produção material do saber, à apropriação deste saber, com a constituição da educação sistematizada, e objetivos determinados ideologicamente para atender a nova ordem social e, assim, como consequência destas alterações, a educação escolar passa a condição de forma socialmente dominante de educação (Duarte, 2015), com ofertas predominantes em ambiente urbanos.

Desta forma, ao emergir esta escola é posta em análise em meio aos conflitos e contradições da sociedade, sendo muitas vezes pensada como reprodutora da divisão social do trabalho, ou seja, das relações de produção capitalista, pois:

A Sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2009, p. 28).

Em meio aos conflitos e às contradições da sociedade capitalista, é a escola que desenvolve a capacidade de socializar o saber, a cultura elaborada e acumulada historicamente, em ações de práticas educativas, onde este saber, em poder da classe

trabalhadora – como os vaqueiros do arquipélago do Marajó – pode ser utilizado nas lutas por transformações sociais, assim como pode também reforçar a manutenção de poderes constituídos, caracterizando as contradições sociais do sistema capitalista hegemônico, onde:

Faz-se necessário afirmar que, mesmo a escola estando inserida na sociedade capitalista e tendo como função, nesta inserção, reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modelo de produção capitalista, como afirma a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), não se pode negar as contradições internas que ocorrem no interior da própria escola. Essas contradições são frutos das próprias relações inerentes ao modelo de produção vigente (Moraes, 2016, p. 25).

Em meio às questões postas, a classe trabalhadora, ao dominar o conhecimento elaborado e sistematizado existente historicamente na sociedade, através da escola, pode construir condições de desenvolver-se como cidadãos críticos conscientes frente ao modelo hegemônico que os colocam na condição de inexistentes, possibilitando inclusive dominar o próprio modo de produzir esses conhecimentos.

Dentro desta perspectiva de reflexão sobre o meio social, corroboramos do pensamento de Pistrak (1981), ao conceber a escola como um espaço a ser ocupada pela classe trabalhadora, como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, enfrentando as velhas estruturas sociais.

Assim, ao ocupar a escola, os camponeses marajoaras, como uma classe trabalhadora, contribuem para a luta pela democratização do saber, do conhecimento por meio da escola, corroborando para possibilidades de interfaces de outros conhecimentos, como os socioambientais de suas vivências no meio rural marajoara (Nazaré, 2020), contribuindo assim para um fazer pedagógico diferenciado e integral, que ao considerar os seus cotidianos e as transformações históricas sociais, possam estar ligados aos interesses das camadas populares nas regiões de campos, desenvolvendo práticas educativas que atinjam a sua formação na plenitude, pois:

A escola tem o objetivo também de formar para serem trabalhadores completos, daí a necessidade de ela fornecer uma formação básica, técnica e social que possibilite o educando orientar-se na vida real. Ela deve ser prática para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral (Pistrak, 1981, p. 14).

Logo, buscar uma formação completa integral para as comunidades de vaqueiros nas escolas do campo em zonas rurais marajoaras, é um objetivo que precisa estar associado à compreensão do contexto de contradições, conflitos e de enfrentamento ao pensamento hegemônico (Boaventura Santos, 2010) que prevalece no cotidiano da sociedade atual.

Portanto, as escolas do campo dos marajoaras precisam considerar suas realidades de trabalho, pois, comunidades como – de vaqueiros – constituem significativos processos educativos por meio de suas relações de trabalho na caça, pesca, extrativismo e produções artesanais que desenvolvem em seus cotidianos.

Análise da educação escolar nos campos de Soure

Segundo o IBGE (2010), 8,64% da população de Soure reside na zona rural, onde muitas famílias são de vaqueiros, os quais ultimamente têm migrado para morar na sede do município. A maioria motivada por fatores socioeconômicos, culturais e, muitas vezes, por imposição do isolamento estabelecido pelo sistema capitalista que força seus deslocamentos para buscarem outras perspectivas de vivências sociais (Soares, 2010; Pompo, 2014; Nazaré, 2020), onde:

Independente dos fatores que ocasionam o êxodo rural, é fato que essa população vem reduzindo consideravelmente e a falta de condição de trabalho digno nos campos, a desestrutura familiar – a ausência da mulher que levou os filhos para estudar na cidade –, a ausência de garantias trabalhistas, entre outros, contribuem para reduzir, ao longo do tempo, o número de habitantes nos campos do Marajó (Pompo, 2014, p. 28).

Entre os fatores de migração das comunidades rurais para a zona urbana de Soure está a questão educacional, pois, com exceção das comunidades de Pedral, Prado, Caju-Una e Pesqueiro, o restante da zona rural de Soure são formadas por dezenas de comunidades de vaqueiros, nas quais, como destacou Pombo (2014), as mulheres veem cada vez mais a educação formal para seus filhos.

Neste sentido, ao não terem acesso à educação formal na região dos campos, migram para a zona urbana, pois, como se observa nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), há um número diminuto de escolas na zona rural de Soure, sendo somente 10 (dez) escolas públicas, todas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Quadro 01), se compararmos ao número de fazendas que existem na região.

Quadro 01 – Escolas Oficiais e seus locais na zona rural de Soure

ESCOLAS	LOCAL
E M E I F Raimundo da Silva Ramos	Povoado do Pedral
E M E I F Santa Luzia	Vila do Pesqueiro
E M E I F PROF Alzira Araújo de Oliveira	Comunidade do Céu
E M E I F Guilherme Pereira Afilhado	Fazenda Cueiras
E M E F Muruci	Fazenda Muruci
E M E F Joana de Lima Cabral	Comunidade de Caju-Una
E M E F Virgílio de Oliveira dos Santos	Fazenda Araraquara
ERC Zeneide Lima de Araujo	Fazenda Mundo Místico dos Caruanas
E M E I F Gregoria Lobato	Fazenda Desterro

Fonte: INEP, 2020.

Como se observa no Quadro 01, atualmente há escolas em apenas 5 (cinco) fazendas, ocorrendo uma mudança radical na educação escolar na região, pois, como relatou Marcilene Nazaré (Entrevista, 2021), moradora de uma das fazendas “só que eu

lembro antigamente tinha escola no Tocantins, Gilva, Boa Esperança, Livramento e Bela Vista”. O que confirma nossa análise de diminuição dos espaços escolares.

Araújo (2010), em estudo sobre a educação rural no norte do Brasil, também fez um importante registro de 14 (quatorze) escolas que existiam nas fazendas da região rural de Soure na década de setenta (Quadro 02), e destaca um fator que influenciava a existência e a manutenção destas escolas, a relação dos fazendeiros com o poder público local, estadual e, até mesmo, nacional.

Quadro 02 – Fazenda com Escolas na década de setenta na zona rural de Soure

Aruãs	Bom Jardim
Araraquara	Bela Vista
Boa Esperança	Camburupi
Filhos de Eva	Gilva
Laranjeiras	Ribanceira
Maria dos Anjos	Ritlândia
Santa Maria	Tartarugas

Fonte: Araújo, 2010.

O registro de Araújo (2010) evidencia que muitos dos fazendeiros tinham mais interesses políticos eleitorais do que educacionais, com fortes relações com o regime ditatorial que o país foi submetido a partir da década de 1960 (sessenta), como o fazendeiro Alacide Nunes que era dono da fazenda Camburupi, o qual sendo militar, foi Governador do Estado do Pará por dois mandatos e, assim, percebe-se contraditoriamente a diminuição das escolas com a redemocratização do país, quando diminui parte do poder político destes fazendeiros em nível nacional.

Sobre as estruturas destas escolas, a maioria possuía as mesmas características, funcionando nas salas das casas dos vaqueiros ou barracões, sem energia elétrica e água tratada, características ainda predominantes nas zonas rurais no arquipélago do Marajó, semelhantes às observações que Brandão (1984) fez em viagem pela Amazônia, que chamou de Casa de Escola para as salas das moradias de ribeirinhos, utilizadas em atividades escolares no Estado do Amazonas.

Em relação às práticas pedagógicas, Maria da Conceição (Entrevista, 2021), que foi professora na Fazenda Tocantins, relata que as aulas eram realizadas no turno da manhã, em turmas reunindo diversos alunos em diferentes faixas etárias, indo do pré-escolas à 4ª série, ou seja, em prática de multisseriação, a qual, se caracteriza segundo Hage (2005), por ser uma situação que reúne estudantes de várias séries (atualmente denominadas de anos) em uma mesma sala de aula com um único professor.

Segundo Maria da Conceição (Entrevista, 2021), a realização das aulas no turno da manhã, estava relacionada ao objetivo de garantir a presença dos alunos que se deslocavam de longas distâncias, possibilitando o retorno às suas residências no período antes do anoitecer.

Os meios de transportes utilizados pelos alunos que vinham de outras localidades era adequado ao regime sazonal de fortes chuvas ou estiagens que envolviam a região,

em búfalos, cavalos ou canoas, montarias conduzidas em sua maioria à vara de bambu em função de mururés e balcedos⁷ (Figura, 01) que crescem nos córregos d'água, nos períodos da invernada marajoara que alaga totalmente a região dos campos (Nazaré; Cordeiro, 2020).

Figura 01 – Campos alagados com mururés e balcedos



Fonte: Mailson Nazaré, 2019.

Maria da Conceição (Entrevista, 2021) destaca ainda que eram realizados registros em Diários de Classes e em livro de frequências sobre a quantidade de alunos e suas séries, estes instrumentos pedagógicos eram entregues na Secretaria Municipal de Educação em Soure, quando era possível ir ao município, geralmente uma vez ao ano, e era quando se aproveitava para adquirir materiais didáticos para a escola e para os alunos.

Outro aspecto da prática pedagógica destas escolas era que elas em sua maioria funcionavam na informalidade, sem possibilitar a imediata seriação formal dos alunos, entretanto, com os registros nos Diários de Classes e livros de frequências que os professores organizavam, ocorria uma espécie de regime de progressão, submetidas à avaliação do sistema escolar urbano, ou seja, os alunos ao se alfabetizarem e iniciar as séries do ensino fundamental nas Fazendas, ainda tinham que se submeter às análises pedagógicas das escolas urbanas para prosseguir os estudos ou reiniciá-los.

Destaca-se ainda que a maioria dos professores que atuavam na região até o fim da década de 1990 eram locais, geralmente as esposas dos vaqueiros, como a Dona Maria da Conceição na Fazenda Tocantins, que possuía a formação à época denominada de Ginásial⁸ (Nazaré; Cordeiro, 2020).

Para Nazaré e Cordeiro (2020), o fato dos professores serem das próprias comunidades de vaqueiros tinha aspectos significativos, que atraía os estudantes e

⁷ Espécies de vegetais predominantes na Amazônia marajoara que se desenvolvem nos períodos de cheias dos campos naturais.

⁸ A formação ginásial equivale ao ensino médio atual.

incentivava a permanência destes no ambiente escolar. Além disso, como os professores possuíam o conhecimento das dinâmicas dos ambientes e das relações socioambientais e culturais cotidianas das comunidades, e a vivência com as famílias locais, os tornavam mais compreensíveis sobre as dificuldades que os alunos enfrentavam nos processos educativos.

Entretanto, as classes multisseriadas ocasionavam sobrecarga aos professores que tinham que realizar planejamento diário para diversas disciplinas em diferentes séries e ainda lidar com o cansaço de alguns alunos em função dos longos deslocamentos para chegar à Escola.

Atualmente, o número de alunos nas escolas públicas na zona rural vem diminuindo, Carlos Junior (Entrevista, 2021), que morou na fazenda Tapera, destaca que a maioria das escolas não possui mais alunos porque as mães já não querem mais permanecer nas fazendas e estão migrando com seus filhos para a região urbana de Soure, em função das dificuldades que a vida nos campos marajoaras impõe, entre elas, a ausência de água tratada, energia elétrica, as longas distâncias para realizarem tratamentos de saúde e o fato de não possuírem a posse das áreas que moram e, assim, não podem estruturar socialmente suas vidas.

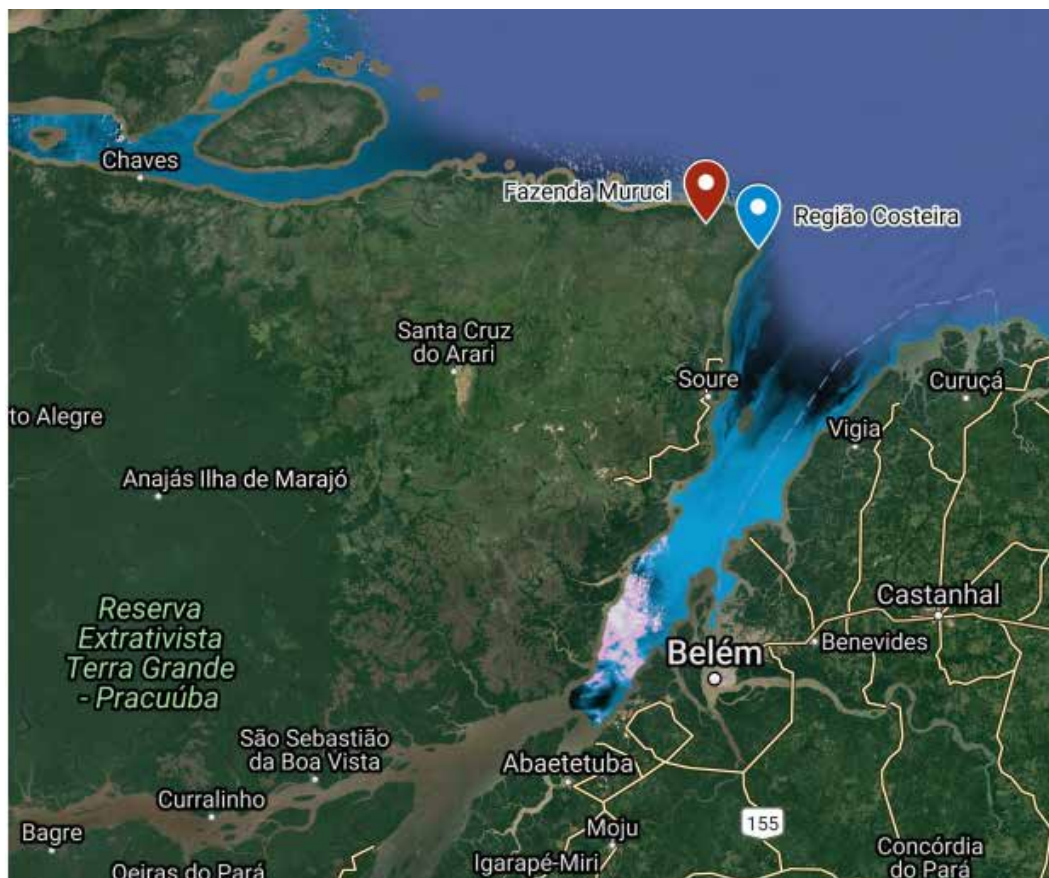
Além disso, as escolas da zona rural de Soure só oferecem a educação escolar até o ensino fundamental menor, deixando jovens e adolescentes sem opção de estudo formal, sendo este mais um aspecto que induz à migração das famílias de vaqueiros para a zona urbana do município, contribuindo para a defasagem idade série para os que ficam nos campos.

A ausência do poder público também induz a expulsão dessas famílias para as zonas urbanas, negando-lhe o que prevê a Constituição Federal do Brasil de 1988, que é o acesso obrigatório e gratuito à Educação Básica aos que possuem de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos.

Destaca-se ainda que as 5 (cinco) Escolas atuais mencionadas no Quadro 01 (INEP, 2020), localizam-se em Fazendas geograficamente distantes da maioria das comunidades de vaqueiros, o que não permite o acesso dos estudantes sem as longas viagens, que podem passar de um dia montados em cavalos ou búfalos, dependendo de onde se deslocam.

Como exemplo de distanciamento que os alunos percorrem para acessar o ambiente escolar, podemos apontar o que ocorre com as comunidades de vaqueiros mais próximas da região costeira ao leste do município (Mapa 02), que possuem como única opção de Escola a localizada na Fazenda Muruci, a qual fica a uma distância em linha reta de aproximadamente 15,3 km dificultando o acesso de alunos oriundos da região costeira, principalmente no período do chamado inverno amazônico.

Mapa 02 – Região rural do município de Soure em destaque a Fazenda Muruci e região costeira



Fonte: <https://www.google.com/maps> adaptado pelos autores, 2021.

Portanto, as características dos ambientes destas comunidades são heterogêneas e complexas, o que torna o acesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem nestas escolas um dilema para poder atingir os objetivos educativos, como prevê as diretrizes para a Educação Básica do Campo. Essas diretrizes estabelecem que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Neste sentido, na contramão do que compreende as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo (2008), as escolas da zona rural de Soure, não ofertam todas as etapas da Educação Básica, e pela análise que realizamos sobre esses processos educativos desde a década de 1990, identifica-se que o objetivo que visem atender todas as etapas da Educação Básica na região não tem sido alcançado, pois, as Escolas continuam a ofertar até o máximo a 5ª série do Ensino Fundamental.

Assim, observa-se que a educação escolar na zona rural do município de Soure ocorre sem uma articulação e planejamento com os demais entes públicos como prevê as Diretrizes da Educação do Campo (2008), onde:

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados (Brasil, 2008).

Essa falta de planejamento e articulação entre Estado e Município como compreende as Diretrizes Curriculares torna o sistema educativo no município de Soure excludente para as comunidades de vaqueiros, negando-lhes um direito básico, a educação, o que contribui para expulsão dessas famílias do campo para a cidade.

Além disso, o não investimento em um processo educativo escolar de todas as etapas da Educação Básica reforça no interior das fazendas o que Araújo (2010), identificou como controle dos fazendeiros sedimentado por meio de ações que envolvem a servidão, o afilhadismo e o compadrio, tornando as comunidades de vaqueiros dependentes de seu favor, como um modo arcaico de relação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, identificamos as dificuldades que vêm ocorrendo no processo educativo escolar nos campos da zona rural do município de Soure, ocasionando a migração de comunidades de vaqueiros do campo para cidades.

Estas comunidades afastam-se de seus cotidianos, impulsionados por mudanças sociais da sociedade contemporânea hegemônica (Boaventura Santos, 2010) que ignora as suas formas de viver baseadas nas relações com os ambientes naturais, negando-lhes direitos básicos, como o acesso ao saber escolar.

Assim, muitas destas famílias migram para a zona urbana, a procura de escolarização formal, entretanto, estes espaços educativos possuem a característica de organizarem seus currículos em uma perspectiva uniforme, estabelecidos por normas dos sistemas de educação que se distanciam dos seus saberes e conhecimentos tradicionais, dificultando na permanência dos estudantes destas comunidades de vaqueiros nestes espaços escolares urbanos.

Além disso, a migração destas famílias ampara-se na expectativa de melhores condições de vida, em virtude das dificuldades enfrentadas pelas características que a zona rural marajoara constitui, tais como: isolamento, distâncias, dificuldade de trafegabilidade e ausência de políticas públicas.

Desta forma, a escola para as comunidades de vaqueiros torna-se um espaço que pode melhorar suas vidas e, neste sentido, ganha destaque a problemática do trabalho educativo nas escolas do campo, pois, ele é o elemento de prática social que se relaciona ao desenvolvimento dos educandos, o qual pode contribuir de forma crítica para a emancipação social.

Saviani (2009) considera que as práticas do trabalho educativo, no interior da escola em nossa sociedade, como determinadas socialmente, as quais se diferenciam das formas espontâneas de educação, pois produzem humanidade no indivíduo, na medida que ocorre de formas organizadas e planejadas para formar os seres humanos

Por esse ângulo, uma educação de qualidade para as escolas do campo no Marajó, passa por práticas educativas que considere dialeticamente sua presença na escola e garanta a escolarização no campo para os estudantes, e que visem à superação de ideias que menosprezam a vida rural, ou como pensa Nosella (2014), que não imponha uma fixação autoritária destas comunidades nas zonas rurais, e que entendam a relação trabalho a partir das relações socioambientais.

Desta forma, a educação do campo marajoara deve proporcionar a plena democratização do saber pela educação escolar, como uma nova educação para o meio rural, onde as necessidades objetivas se transformem em novos métodos pedagógicos (Nosella, 2014).

Entretanto, a implementação de novos métodos pedagógicos em uma região complexa, como a zona rural do arquipélago do Marajó, tem que estar relacionada às estratégias que viabilizem o acesso dos estudantes às escolas na zona rural.

Desta maneira, apontamos para a necessidade de um fazer pedagógico que sirva para articular o saber escolar com os saberes que estas comunidades adquirem fora da escola, em suas experiências cotidianas de trabalho como modos de vida.

Por fim, apontamos que Estado e município assumam uma articulação que oportunize aos marajoaras dos campos, educar seus filhos e filhas de acordo com suas necessidades e que superem as práticas únicas do fazer educativo que prevalece nessa região, por meio de classes multisseriadas, avançando para experiências, como a Pedagogia da Alternância e as Casas Familiares Rurais.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth *et al.* *Povos tradicionais no arquipélago do Marajó e políticas de ordenamento territorial e ambiental*. Rio de Janeiro: Casa 8, 2015.
- ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. *Quilombolas na ilha de Marajó: Território e organização política*. In: DE GODOI, Emília Pietrafesa; MENEZES, Marilda Aparecida de; ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth (Orgs.). *Diversidade do campesinato: expressões e categorias, Construções identitárias e sociabilidades*. v. 1. São Paulo: UNESP, 2009.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombolas e Novas Etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. Uma fotografia, múltiplas imagens: a educação rural no norte do Brasil. *História, ciências, saúde-Manguinhos*, v. 17, n. 4, p. 1009-1022, 2010.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará. *Revista Educação em Questão*, v. 28, n. 14, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 41ª reimp. - São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural*. 2ª ed. - Campinas: Papirus, 1984.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo Escolar 2020*. Brasília: INEP/MEC, 2020.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Brasília: IBGE, 2010.

- BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. In: Craveiro, Clélia Brandão Alvarenga.; MEDEIROS, Simone (org.). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CRUZ, Manoel Evangelista Miranda da. *Marajó Essa Imensidão de Ilha*. São Paulo: M.E.M. Cruz, 1987.
- DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira (Orgs.). *Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil*. São Paulo: NUPAUB-USP: MMA, 2000. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/saberes%20trad.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- FLICK, U. *Introdução a pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. dados eletrônicos. Porto Alegre. Artmed. 2016.
- HAMOY, Juliana Azevedo. *Turismo em unidades de conservação e o desenvolvimento local em Soure-PA*. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10385>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- HAGE, Salomão Mufarref. *Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no estado do Pará/ Região Amazônica*. In: HAGE, Salomão Mufarref (org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HARRIS, Mark. O ritmo da vida na várzea: sazonalidade e sociabilidade. In: *Paisagens evanescentes: estudos sobre a percepção das transformações nas paisagens pelos moradores dos rios Amazônicos*. Emilie Stoll [et al.], (orgs.). - Belém: NAEA, 2019.
- LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- MARCONI, Marina de Andrade.; Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2017.
- MIRANDA NETO, Manoel José de. *Marajó: Desafio da Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2005.
- MINAYO, Maria C. *Pesquisa social: teoria e método*. Ciência, Técnica, 2002.
- MORAES, Rodrigo Ferreira de. *Trabalho e educação: expectativa do jovem da classe trabalhadora quanto às possibilidades da escola do ensino médio da periferia de Belém ser contributiva para sua inserção no mercado de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppged.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- NAZARÉ, Mailson Lima. Relações Socioambientais e Estratégia de Sobrevivência em Reserva Extrativista Marinha em Soure, Marajó. *Complexitas – Revista de Filosofia Temática*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 122-128, jan. 2020. Acesso em: 09 fev. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/complexitas.v4i2.8079>.
- NAZARÉ, Mailson Lima.; CORDEIRO, Raimundo Paulo Monteiro. SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS CAMPOS DO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ. In: Seminário de Saberes, Linguagens e Oralidades da Amazônia [recurso eletrônico]: Anais. Org: Ana Maria Leite Lobato... [et al.]. – 1. ed. – Belém: Editora IFPA, 2020.
- NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2014.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PACHECO, Agenor Sarraf. À Margem dos “Marajós”: Cotidiano, Memórias e Imagens da “Cidade - Floresta” - Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.
- PACHECO, Agenor Sarraf. A Conquista do Ocidente Marajoara: Índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas. In: *Muito além dos campos: Arqueologia e História na Amazônia Marajoara*. SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (Orgs.). 1. ed. Belém: GKNORONHA, 2010.
- PARÁ, Governo do Estado do. *Decreto nº 2.129, de 20 de janeiro de 2022 do Governo do Estado do Pará, o qual, dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e inclui o município de Oeiras do Pará na região de Integração do Marajó*. Belém: IOEPA, 2022.

POMBO, Délcia Pereira. *Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/08/delcia_pereira_pombo.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A Educação da Classe Trabalhadora: De Marx a Saviani. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2222>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALLES, Vicente. *O Negro no Pará: Sob o Regime da Escravidão*. Belém: IAP, 2005.

SAVIANI, Demerval.; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVIANI, Demerval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 8ª ed. - São Paulo: Autores Associados, 1986 (coleção educação contemporânea).

SOARES, Eliana Cristina Lopes. *“Família, Compadrio e relações de poder no Marajó (Séculos XVIII e XIX)”*. 204 p. (PUC, Programa de Doutorado Institucional, DINTIR UFPA/PUC-SP, 2010). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Departamento de História. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. *PISTRAK: Fundamentos da Escola do Trabalho*. (Tradução: Daniel Aarão Reis Filho). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

Autor correspondente:

Mailson Lima Nazaré

Universidade Federal do Pará

Rua Augusto Corrê, 01 – Guamá. CEP 66075-110. Belém/PA, Brasil.

E-mail: marajo140379@gmail.com

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.