



O ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: AS VOZES DOS SUJEITOS RIBEIRINHOS

SECONDARY EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES IN THE AMAZON: THE VOICES OF RIVERSIDE SUBJECTS



Eraldo Souza do Carmo 
Universidade Federal do Pará

Fabiany Marcela Sousa dos Santos 
Rede Municipal de Cametá/PA

RESUMO

O presente artigo é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado e teve como objetivo refletir sobre as políticas públicas educacionais voltadas à etapa do ensino médio ofertado no território ribeirinho no município de Cametá, estado do Pará. Para tanto, problematizou-se a relação Estado e políticas públicas no contexto da sociedade capitalista e sua contribuição/influência na garantia de uma educação com qualidade no próprio território de produção de vida dos sujeitos do campo brasileiro, nesse caso, na Amazônia ribeirinha. O materialismo histórico dialético (Marx, 2008) sustentou as análises por reconhecer que suas categorias são fundamentais na compreensão de como as relações histórico-sociais estruturam a materialidade do processo educativo na singularidade amazônica. Dessa forma, a pesquisa revela que, por meio da postura política capitalista que o Estado assume perante a sociedade e suas demandas sociais, as proposições políticas vigentes não se firmam em ofertar e manter um processo educativo enquanto direito fundamental. Condicionando, portanto, um ensino médio que ainda tem vivido tempos de precariedade institucional, seja na ausência dos espaços e/ou na ineficiência da política do transporte escolar para o campo ribeirinho, comprometendo o acesso e a permanência dos estudantes à última etapa da educação básica.

Palavras chave: Ensino médio. Políticas públicas educacionais. Território ribeirinho. Amazônia.

ABSTRACT

This article is an excerpt from my master's dissertation research and its aim is to reflect on public educational policies aimed at the high school stage offered in the riverside territory in the municipality of Cametá, in the state of Pará. To this end, the relationship between the state and public policies in the context of capitalist society and its contribution/influence in guaranteeing quality education in the very territory where the subjects of the Brazilian countryside live, in this case, in the riverside



Amazon, was problematized. Dialectical historical materialism (Marx, 2008) underpinned the analysis because it recognizes that its categories are fundamental to understanding how social-historical relations structure the materiality of the educational process in the singularity of the Amazon. In this way, the research reveals that, through the capitalist political stance that the state takes towards society and its social demands, the current political proposals are not firm in offering and maintaining an educational process as a fundamental right. As a result, secondary education is still experiencing institutional precariousness, whether in the absence of spaces and/or the inefficiency of the school transportation policy for the riverside countryside, compromising students' access to and permanence in the last stage of basic education.

Key words: Secondary education. Public education policies. Riverside territory. Amazonia.

1. INTRODUÇÃO

Sob um percurso histórico de lutas e mobilizações dos movimentos em defesa de uma educação que se faça no e do campo, cada vez mais se compreende o quanto a instituição escolar é importante a esses territórios e acessá-la no lugar em que se vive é uma condição socialmente necessária.

Assim, quando tratamos de campo amazônico é impossível desconsiderar as suas características — a diversidade territorial, a heterogeneidade dos seus povos e a relação de produção de vida com a terra, as águas e a floresta que os sujeitos amazônidas produzem, o que necessariamente configura a construção socioespacial bem específica dos seus territórios.

Algo tão bem compreendido por Gonçalves (2019), ao afirmar que a Amazônia não é homogênea e sim multifacetada, por isso não pode ser vista como um espaço singular, pois é mais que uma Amazônia, são várias.

Dessa forma, é nesse contexto territorial de biodiversidade que também se territorializa as instituições de ensino, espaços esses que se apresentam sob a ótica da diversidade educacional amazônica e com ela a necessidade do acesso a uma educação que se faça em seus territórios de produção de vida, mas que também tenham condições de permanecer nela, com o auxílio das políticas públicas educacionais.

No contexto ribeirinho amazônico, essa proposta de educação se faz particular, pela sua relação socioespacial com o território a que pertence e se fortalece como o



principal canal de construção e de socialização dos saberes dos seus sujeitos. É uma postura político-social que diz sobre a educação do campo — a educação ribeirinha enquanto uma política e um projeto de educação popular.

Isso se dá, pois, a educação enquanto uma prática essencialmente social, efetiva-se não apenas como um processo educativo que visa o simbolismo da escolarização, mas sim representa um novo jeito de olhar a existência neles, acentuando seus aspectos sociais, culturais, políticos de se viver sobre os rios.

Aspectos esses que, atrelados à concepção de Estado, condicionam as políticas públicas e os projetos escolares a se materializarem no enfrentamento de questões como a violência, a fome, a discriminação, mas também na garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Políticas que também considerem, respeitem e valorizem a diversidade amazônica, suas contradições, formas de viver, territorialidades e que, principalmente, desconstruam a visão urbanocêntrica de educação.

Por isso, compreende a importância dessas em viabilizar ações que materializem a garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, em seus diversos territórios, no acesso, na permanência e na qualidade do processo educativo.

Assim, esta pesquisa visou compreender como as políticas educacionais têm se concretizado na etapa do ensino médio a fim de garantir esses padrões mínimos de qualidade educacional, de acesso e permanência na escola territorializada no campo ribeirinho do município de Cametá, no nordeste do estado do Pará.

2. METODOLOGIA

Para analisar o direito à educação do campo ribeirinho no território amazônico cametaense, buscou-se sustentação no materialismo histórico-dialético como uma base epistemológica que amplia a visão das diferentes conjunturas que se relacionam com o objeto de pesquisa.

Isso porque tem como perspectiva epistemológica conduzir uma análise com premissas que investiguem a forma real em que o objeto se apresenta, com explicações coerentes à materialização da produção de vida na sociedade, nesse caso, na Amazônia ribeirinha.



É a partir dessa reflexão que as categorias de análise foram selecionadas para auxiliar na compreensão e investigação do objeto, sendo elas: totalidade, contradição e mediação. Estas não se formam isoladamente, pelo contrário, elas se fundem dialeticamente através das experiências das relações sociais e a partir disso ajudam a “interpretar o todo, o fenômeno, na perspectiva de alcançar a sua essência” (Cury, 1986, p. 23).

Desse modo, os procedimentos de pesquisa de campo se firmaram nas técnicas de pesquisa bibliográfica, análise documental e de entrevistas com 28 egressos do ensino fundamental da EMEIF DE Ajaraí, escola ribeirinha no município e permanecem residindo nesse território.

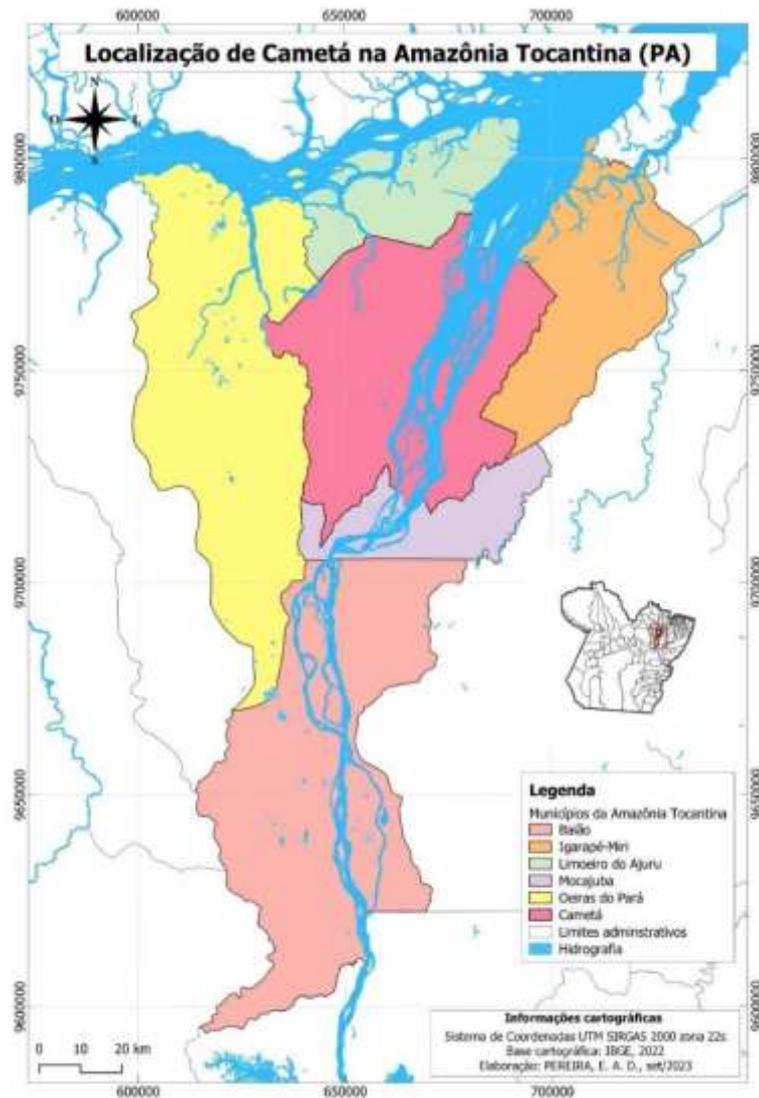
De maneira semiestruturada, as entrevistas foram organizadas em um roteiro de perguntas previamente elaboradas e realizadas aos egressos para obter respostas às mesmas questões, possibilitando que “todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas” (Lodi apud Marconi & Lakatos, 2003, p. 196), mas também havendo liberdade da pesquisadora em explorar mais amplamente alguma questão. Ambas aconteceram na perspectiva de alcançar a essência do objeto de estudo.

Foram momentos de conhecimento e de interação espontânea, sem perder a objetividade e seriedade da proposta. As vozes foram ecoadas e ouvidas, enfatizando suas vivências, suas dificuldades, anseios, alegrias e esperança, enfim suas particularidades do contexto educacional, dando consistência à pesquisa a partir do princípio da totalidade por compreender a realidade desses em um processo dinâmico com o todo. É o estudante, refletindo a educação do seu próprio lugar.

3. A TERRITORIALIDADE (EDUCACIONAL) DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Rodeada por 4 municípios que com ele compõem o território do Baixo Tocantins (Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Igarapé Mirim e Oeiras do Pará), Cametá está na mesorregião nordeste do estado e abarca um território de 3.081,367 km², correspondente a 0,25% da área total do território paraense (IBGE, 2022), como ilustrado no mapa a seguir.

Mapa 01 - Localização geográfica do município de Cameté e seus limites.



Fonte: Elaboração Edir A. Dias com dados do IBGE, 2022.

Esse mapa 01 identifica um município extenso territorialmente, comparado aos outros do Baixo Tocantins, reluzindo no seu número populacional, onde dados do Censo do IBGE de 2010 a 2022 mostram um crescimento populacional de 120.896 pessoas para 134.184 e que o firmam em 8º lugar no ranking dos municípios mais populosos do estado do Pará (IBGE, 2022).



Assim, sua constituição populacional se distribui nos diferentes territórios do município — da zona urbana a zona rural¹ e nessa distribuição, segundo a pesquisa de situação domiciliar do IBGE, 75,143 disseram ser residentes em domicílios rurais, ou seja, cerca de 56% da população pesquisada estão nos territórios do campo² no município.

Não só no campo, mas nas águas, haja vista que o imponente rio Tocantins, segundo maior rio totalmente brasileiro, confere peculiaridade à cidade através do seu “corte” do sentido sul-norte e banha o município de Cametá numa extensão de quase 12 km; compondo, assim, a hidrografia da região e a principal característica territorial do município, visualizada no mapa 01 acima.

Esse, ao cortar/atravessar a cidade com suas águas, arquiteta uma organização natural que o constitui como um importante recurso natural e social por ser uma área navegável de ligação entre os municípios, vilas e distritos e por construir a principal característica territorial do mesmo — a produção de vida nas ilhas.

Sob essa configuração sócio territorial, então, que esta, além de ser uma cidade social e culturalmente constituída do campo, é predominantemente ribeirinha. Oliveira, Brandão e Pena (2014) exemplificam essa informação por meio de um estudo estatístico que mostra que “a cidade é geograficamente caracterizada por ilhas e áreas de terra firme, sendo sua formação territorial demarcada em 20,3% de rios e baías, 36,4% de campos naturais, 26,2% de áreas de várzeas e ilhas e somente 17,1% de terra firme”.

No destaque da composição das ilhas, eles acrescentam que o município “se constitui de quase 100 ilhas” (Oliveira, Brandão e Pena, 2014, p. 2) dispostas ao longo do rio Tocantins e seus afluentes e que nessa relação natural e habitual com o mesmo, “a sua extensão forma um grande número de furos, igarapés, braços de rio, paranás”.

Portanto, a razão que leva a essa representação do sujeito amazônico cametaense nessa pesquisa, é entendida tanto por sua posição territorial de proximidade com o rio Tocantins, mas também pela importância e mediação que se estabelece com ele, com a natureza, o que se confirma na colocação de Gonçalves (2019, p. 42) em dissertar que “a Amazônia não se constitui somente de floresta”.

¹ Termo usado pelo IBGE.

² IBGE, 2022.

Deste modo, essa vida particular dos ribeirinhos da Amazônia cametaense, com seus saberes e um modo de produção de vida próprios, necessita da garantia de um processo educativo inclusivo no acesso, nas condições de permanência do educando na escola, na proposta pedagógica e estrutural.

Essa educação escolar ribeirinha se contextualiza nessas referências de diversidade territorial estando imersa nos saberes e relações dos povos que vivem nas águas, que se relacionam com a floresta, desenvolvendo-se sob a primazia da construção de um projeto educativo e de sociedade, mas também na construção de um processo sócio espacial ao se destacar como o elemento principal e fundamental na constituição do território, segundo Pereira (2017, p. 05).

Nesse ínterim, a escola nas ilhas se materializa como o principal espaço de socialização de conhecimentos, de socialização de pessoas e representa a perspectiva de futuro para as famílias que lá residem — um espaço de horizontes e de expectativas.

Na cidade de Cametá, então, no último ano de levantamento estatístico do Censo escolar, 2022, a rede municipal de ensino contou com um quantitativo de 198 unidades educativas públicas, onde 19 estavam em territórios urbanos e 179 em territórios diversos do campo amazônico cametaense³ (SEMED, 2022). Um panorama educacional que destaca 90% da territorialização das escolas no campo amazônico no município de Cametá–PA, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 01: Número de escolas públicas municipais em Cametá



Fonte: SEMED/Cametá, 2022. Organização da autora.

³ Dados da Divisão de estatística educacional e censo escolar da Secretaria Municipal de Educação — SEMED 2022.

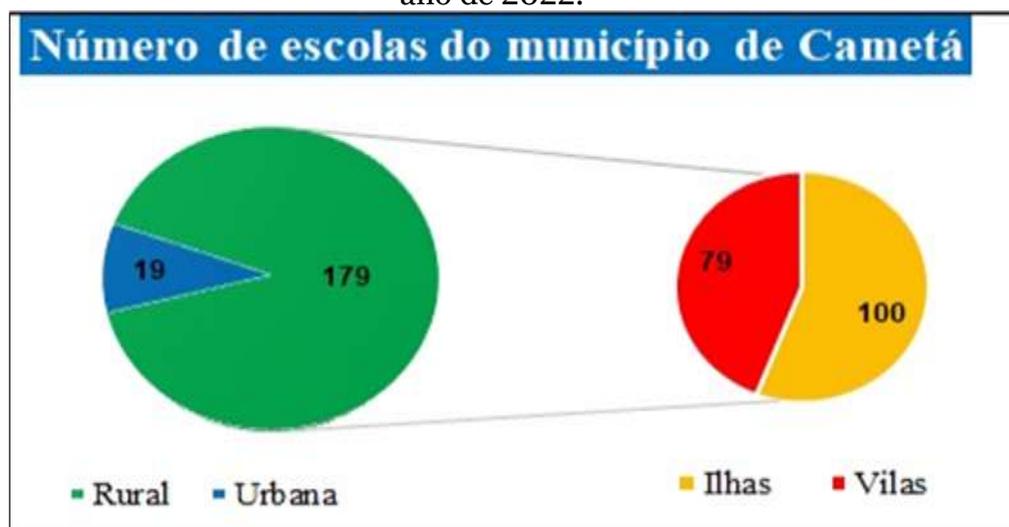


O gráfico 01 mostra a relação distributiva das redes de ensino no município que se ecoa no número de crianças, adolescente e adultos que essas unidades atendem, sendo 22.483 na zona rural, que representam os 90% de instituições presente no campo e 8.928 na zona urbana, os 10% de unidades educativas na cidade (INEP, 2022).

São números que denotam a realidade educacional cametaense que, até o ano de 2021, apontou o município como a 7ª maior rede pública educacional do estado do Pará, ficando atrás dos municípios de Belém, Ananindeua, Santarém, Marabá, Parauapebas e Castanhal, ordenadamente (INEP, 2021).

Diante disso, uma das características principais da rede pública municipal de ensino de Cametá é sua contextualização expressar a condição sócio territorial que o mesmo se constitui e os espaços educativos também se destacam nesses territórios, como mostram os números do setor de estatística da SEMED (2022) no gráfico 02 ao nos reportarmos sobre o número de escolas nas ilhas.

Gráfico 02: Número de escolas em ilhas e vilas da rede municipal de ensino no ano de 2022.



Fonte: SEMED/Cametá, 2022. Organização da autora.

Por meio desses dados disponibilizados pela SEMED é possível perceber que, do total de instituições municipais, cerca de 56% estão nas ilhas (100 instituições) e 44% na terra firme do campo — estradas, ramais, vilas (79 instituições); isso nos



possibilita identificar a predominância das escolas ribeirinhas tão bem vivenciadas pelos pescadores e pescadoras, trabalhadores da terra e das águas cametaense.

Portanto, a importância da presença dessas unidades educativas nas ilhas, por materializarem as primeiras relações educacionais em seu próprio território de produção de vida e possibilitarem a construção e vivência da sua própria cultura como produção de conhecimento (Oliveira, 2015).

4. O CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os direitos educacionais, como responsabilidades legais do Estado em garantir condições concretas de vida digna a todos os cidadãos, exigem uma posição ativa dos agentes públicos nas ações de realização e proteção desses direitos por meio das políticas públicas.

Isso por conta do modelo de Estado Social que, tendo como objetivo os direitos sociais, elabora e implementa políticas públicas como eixo orientador das atividades estatais. Nesse contexto, Duarte (2007, p. 695) afirma que as leis deixam de ser o instrumento por excelência do Estado, considerando que a promoção e realização do princípio democrático passa a ser por meio das intervenções das políticas públicas.

Somado a essa interpretação, Hofling (2001, p. 31) menciona que entender as políticas públicas é visualizar o “Estado em ação”, visualizar suas propostas de governo, os projetos, programas e ações a serem desenvolvidos a públicos específicos da sociedade, tudo enquanto responsabilidade do mesmo e que isso envolve tomada de decisões.

Dentro dessa vertente, as preferências, escolhas e decisões, segundo Duarte (2004, p. 114) nos esclarecem esses caminhos pensados à elaboração das políticas, indicando que para esse processo de construção existem as hierarquias estabelecidas nos interesses de classes, proveniente da sociedade capitalista e que com isso o passo político inicial é a escolha das prioridades e dos meios adequados para atingir os fins estabelecidos, além da importante etapa de previsão de financiamento da mesma.

Azevedo (2004, p. 17) identifica essas etapas como dimensões do processo, passando pelas discussões das estruturas de poder, os recursos, as relações com as representações sociais e aprofundando na intervenção do Estado. Por meio dessas, fica evidente inferir que o modelo de Estado adotado e vigente, a forma com que o



poder público visualiza a diversidade social e como compreende a disputa de classes na sociedade capitalista é o que condiciona a postura intervencionista por meio das políticas públicas nas áreas sociais.

Por isso, Duarte (2007, p. 707) afirma que

a concretização das políticas públicas é uma tarefa complexa [...] O processo de elaboração deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos.

Essa apreensão da autora nos elucida, portanto, que essas iniciativas políticas só são possíveis a partir inicialmente da compreensão do poder público na condição primeira de reconhecimento do cidadão brasileiro como sujeito de direitos, o que por sua vez coloca a proposição política em um espaço de luta de diferentes grupos de interesse, condicionando-a a não ser neutra; pelo contrário, segundo Melazzo (2010, p. 15), até a “não ação” dos governos indicam sua postura frente à realidade social.

Dessa forma, a educação é um dos direitos fundamentais que necessitam das políticas públicas para a efetivação e alcance da mesma a todos os cidadãos brasileiros, promovendo o acesso, a permanência e a qualidade do processo educativo a todos e os determinantes sociais, políticos, ideológicos reluzem a forma concreta que assume nas proposições educacionais legais.

No entanto, desde a década de 1990, com as alterações na intervenção estatal provenientes dos desdobramentos das relações sociais e políticas da sociedade capitalista, que novas relações do Estado com as políticas educacionais foram desveladas. Um cenário histórico-político de evidência da globalização, da revolução técnico-científica, do projeto neoliberal de sociedade, que “reformulou o papel do Estado frente às políticas sociais, alcançando a tese de Estado Mínimo, da desregulamentação e da privatização” (Paro, 2001, p. 8).

Deste modo, todas essas formas de intervenção do Estado nada mais são do que ações a serviço da manutenção das relações capitalistas que, para manter o equilíbrio do sistema, passam, portanto, a alterar as políticas públicas de modo a atender os interesses dominantes.

Bonetti Apud Prazeres (2016, p. 29) afirma que



Existe uma estreita afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas. Mesmo que no plano local exista uma correlação de forças políticas na definição das políticas públicas, envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista.

Sobre isso, então, se torna ainda mais desafiador para os movimentos sociais, pois, ainda que com seu envolvimento na proposição das políticas, estas têm prevalecido sob as orientações do capital.

Nessa vertente, houve uma ampliação das relações entre o público e privado, sob a justificativa da crise fiscal e da fragilidade administrativa e financeira do governo brasileiro, o que marcou o advento dessa reforma no papel do Estado em 1990. Nesse, as legislações ampliaram e amadureceram a iniciativa privada nas responsabilizações que antes eram do Estado sob o discurso da privatização, publicidade e eficiência no âmbito da administração pública, bem como contratos e concessões de medidas chamada por Campos (2019) de “ações de desestatização”.

Surge de um lado a configuração de um Estado descomprometido com o financiamento de políticas públicas e, do outro, o incentivo maciço da interferência privada nessas políticas. Começou, assim, os ajustes que afetaram os investimentos nas políticas sociais e a educação, portanto, sofre intensas modificações em suas proposições com a reforma do papel do Estado, com a parceria do público-privado.

Essa parceria reluziu um caráter excludente das políticas, visto que as proposições que vinham tratando vieses de valorização da pluralidade brasileira, sofreram significativas modificações nas suas formulações, iniciativas e direcionamento, tendo a produtividade, eficiência e eficácia como premissa através das conjeturas privadas, bem como cita Valente (2021, p. 3)

Ocorreram mudanças nas formas de gestão, na formação docente, no currículo, na avaliação, na estrutura institucional, nos processos de ensino aprendizagem e na comunicação com a comunidade. O governo de Fernando Henrique Cardoso, que tomou posse em 1995, deu continuidade às políticas neoliberais implantadas por seus antecessores. Inúmeras ações foram implementadas no sentido de reduzir o aparato do Estado; Diminuir o financiamento das áreas sociais, inclusive a educação.

Sob esse contexto político, foi-se pensado em um novo papel para a escola e com ela um novo padrão de gestão voltado às exigências das empresas e da lógica do mercado e pensada como uma empresa. É sob esse cenário que as relações-públicas



privadas se fortalecem, deixando para o Estado apenas a complementação à educação, por meio de programas, convênios e financiamento assistenciais e estas se propagam a partir do interesse hegemônico do capital, onde em sua maioria vigora as políticas e programas de governo e não de Estado.

É nesse cenário conflituoso da promoção das políticas públicas e diante da diversidade sócio educacional brasileira que as políticas educacionais têm a premissa de efetivar a garantia ao direito à educação por meio de ações para um acesso adequado, garantindo a permanência do educando na escola e oportunizando a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Aos territórios do campo amazônico, estas se fazem ainda mais particulares e imprescindíveis diante da diversidade sócio territorial e por concretizarem possibilidades dos diferentes sujeitos a estudarem, bem como Caldart (2004, p. 150) insiste em afirmar que “as políticas públicas são a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo a educação”.

Esse princípio, já apresentado na Constituição de 1988 no artigo 206, inciso I, é identificado nessa pesquisa como um dos mais fundamentais aos povos do campo brasileiro, onde em meio a diversidade e desigualdades provenientes da sociedade de classes, essa é imperativa em, por meio das políticas públicas, possibilitar o acesso, a permanência e conseqüentemente a redução da desigualdade educacional nesses territórios.

Diante disso muitas são as demandas dos sujeitos do campo — o combate ao trabalho infantil, um sistema de transporte escolar seguro, a valorização e capacitação dos profissionais da educação do campo, a garantia de alimentação saudável e regionalizada, materiais contextualizados à realidade amazônica, a garantia da escolarização às pessoas com deficiência bem como o Atendimento Educacional Especializado em escolas ribeirinhas.

Todas essas se mostram como demandas intrínsecas à efetivação do direito a educação, mas que por ainda serem proposições de luta pelos coletivos sociais, infere-se que ainda há muito a se caminhar e como tão bem Arroyo (2012) apresentou — não basta somente defender uma escola para todos, o direito também precisa estar na oferta de condições aos alunos.

Na Amazônia, porquanto, em que diversas são suas realidades educacionais, a garantia desses direitos básicos são, por muitas vezes, a única presença do Estado nos



territórios e a efetivação destes materializa as proposições legais dos sujeitos enquanto detentores de direitos e construtores de uma sociedade plural.

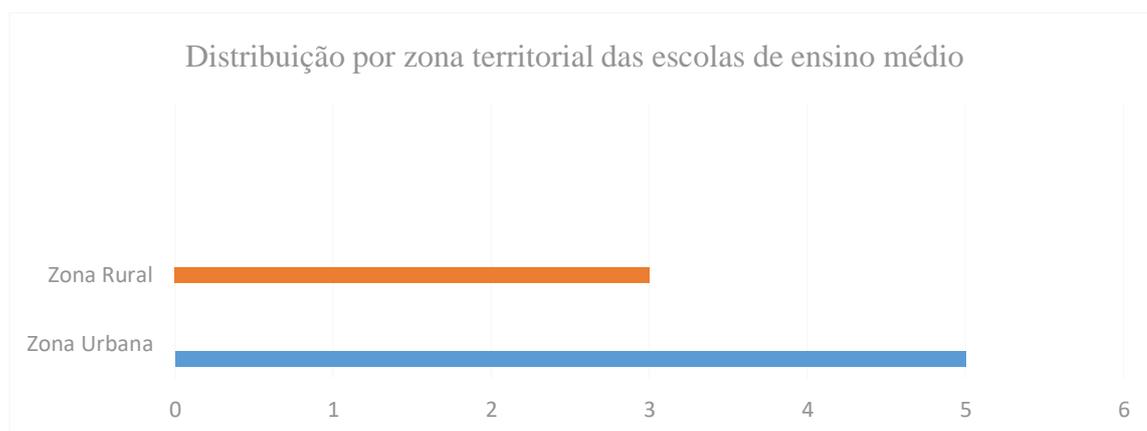
4.1 Políticas públicas e o ensino médio no campo ribeirinho, a favor ou contra a maré?

Compreendida a condição na qual o município se apresenta territorialmente e a relação que o processo educativo necessita estabelecer de uma concepção de ensino que valorize os saberes locais; o ensino médio, por sua vez, se materializa divergentemente das etapas de responsabilidade do município (educação infantil e ensino fundamental).

Este, em Cametá, é gerido e mantido pelo Sistema Estadual de Ensino através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC – 2ª DRE), conforme estabelece o parágrafo 3 do artigo 211 da Constituição – “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” acrescentados ao regime de colaboração entre os entes federados (Brasil, 1988).

Seus estabelecimentos de ensino se distribuem nos territórios urbanos e no campo. Os de perímetro urbano se somam em cinco e os territorializados no campo estão nas vilas dos distritos administrativos, somando-se em três. Os mesmos se compõem da seguinte forma, como ilustra o gráfico 03, quando dispostos por território.

Gráfico 03 - Distribuição por zona territorial das escolas de ensino médio em Cametá/Pa.



Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Básica, 2022. Organização da autora



Diante dessas informações é possível tecer uma análise aparente de como a oferta do ensino médio no município de Cameté é insuficiente no número de estabelecimentos e no alcance territorial desses, estando limitada aos perímetros urbanos do município o que, conseqüentemente, implica no número de jovens que tem acesso ao mesmo. No ano de 2022, por exemplo, 5.808 se distribuíram nesses estabelecimentos — 2.778 no território urbano (47%) e 3.030 no território do campo (52%) (INEP, 2022).

Nessa percepção estatística do quantitativo de instituições que ofertam o ensino médio no município, diversas são as formas de ofertá-lo como através do ensino médio regular diurno e noturno, do Mundiar, do ensino técnico integrado, educação de jovens e adultos, Sistema modular de ensino, entre outros.

Todavia, o SOME é preponderante nos territórios do campo cametaense, radicando-se como uma das formas mais presentes de ofertar o ensino médio por meio de módulos às localidades consideradas distantes das sedes dos municípios, tendo como proposta principal se materializar como uma política de acesso à educação nos territórios cametaense.

Ele se organiza por meio de quatro módulos rotativos de disciplinas onde os professores circulam durante o ano cursando um período de 50 dias de aula, totalizando os 200 dias letivos anuais em cada comunidade (Sousa, 2020, p. 7), com uma matriz curricular que condensa o ensino presencial em cada comunidade que compõe a Diretoria Regional de Educação – DRE.

Portanto, o SOME é uma das formas que consolidam a esperança dos sujeitos “do interior do estado” a acessarem os estudos no seu próprio lugar de origem, ainda que o mesmo não seja encarado sob uma perspectiva de educação do campo pelos Movimentos, mas é como tem alcançado principalmente a garantia da universalização à educação.

Ainda assim, em sua constituição e permanência nos territórios ribeirinhos, há muitas limitações estruturais e estruturantes enfrentadas até estes tempos, onde a garantia à matrícula no Ensino Médio se dissipa na dura realidade enfrentada pelos jovens cametaenses em permanecer na escola.

É sob essa realidade educacional que se compreende Oliveira (2004, p. 79) ao ponderar o papel do Estado como “ambíguo nesse movimento de atender aos interesses do capital no processo de acumulação e, ao mesmo tempo, integrar os



interesses das diferentes classes sociais” sob um efeito contraditório de atuação do poder público.

Com isso, os sujeitos da pesquisa destacam as marcas implícitas que a fragilidade das políticas públicas condiciona a região amazônica ribeirinha, a exemplo do transporte escolar e da política do SOME que se firmaram nas vozes desses como ambas as principais possibilidades de acesso à educação presencial pública, mas que os limitam por serem ineficazes em sua materialização.

Nos seus relatos, o transporte escolar foi um dos pontos que mais chamou atenção quando indagados sobre a maior dificuldade que enfrentaram/enfrentam no seu processo educacional e 72% dos entrevistados afirmaram ser a ausência dessa política pública.

Os mesmos expuseram situações como “nossa maior dificuldade pra ir pra lá... a embarcação no caso...” (aluna 1); “nosso transporte é nossa dificuldade maior, é muito ruim ficar sem” (aluna 6).

A aluna 2 citou que “lá na cidade eu não tinha dificuldade nenhuma, já pra cá eu tenho dificuldade do transporte que não tem, lá o meu tio ia me deixar na escola e vinha me buscar, pra cá eu tenho que ir no rabudo⁴, e quando tem o rabudo”. Um adolescente mencionou que “a dificuldade é o transporte escolar, é ruim ficar sem transporte... eu vou na minha viagem...1 litro de gasolina todo dia... agora tem o açai... dá pra comprar”.

Sob essas descrições, compreende-se a necessidade da institucionalização do transporte enquanto política pública educacional, considerando que o mesmo se atrela à condição para o aluno poder estudar, ao direito à educação e, na sua ausência, todos esses são violados.

Outro ponto exposto por uma egressa como dificuldade ao acesso à escola foi o clima da região, como a mesma menciona — “Enfrentei muita dificuldade, pois a escola ficava muito longe (...) principalmente em tempos de chuva, era mais difícil na escola do jeito que a gente ia” (Aluna 12).

Essas são respostas dadas por 20 egressos, 5 não souberam responder e 3 informaram outras dificuldades, como morar na casa de outras pessoas e a merenda escolar que não agrega todos os dias letivos, por exemplo.

Isso nos clareia o que Carmo (2020, p. 14) já vinha afirmando que

⁴ Transporte de madeira com motor muito presente nas ilhas.

a negação do direito se evidencia nas condições precárias oferecidas [...], nos percalços enfrentados pelas crianças e adolescentes, como nas várias horas dispensadas nos trajetos que levam às escolas.

Com isso, percebe-se uma movimentação agitada do processo educativo dos sujeitos ribeirinhos que se mostram firmes por simplesmente permanecerem estudando, ainda que em meio a tantos entraves da natureza (maresias, ventos fortes, sol quente e calor, chuvas) e das políticas educacionais (ausência do transporte escolar, prédio escolar inadequado, falta de merenda escolar).

Essa mesma informação sobre as dificuldades de acesso à escola por conta do transporte escolar, sistematizada por ano escolar, percebeu-se a evidência que isso tem sido atualmente, como mostra o gráfico 04.

Gráfico 04: Número de alunos que enfrentaram dificuldades educativas, por ano de conclusão.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Os dados nos mostram a imprescindibilidade do transporte escolar como política pensada para reduzir a evasão escolar, mas que ainda no ano de 2022, onde as discussões e proposições para a educação do campo ribeirinha estão mais fortalecidas nos amparos legais, apreendeu-se que essa realidade adversa da educação nos territórios das ilhas ainda não foi superada, materializando-se nas mais diversas negações vivenciadas pelos mesmos.

Outro ponto refletido na fala dos sujeitos foi sobre a experiência de estudar em uma nova organização de ensino, considerando a organização modular da proposta do SOME, e em novos espaços escolares, onde os mesmos relataram pontos positivos e negativos em suas perspectivas enquanto alunos.



Sobre as boas experiências, esses discorreram que “é bacana de estudar lá, porque a gente vê novos alunos, a gente conhece várias pessoas lá” (aluna 4); “é que a gente conhece outras pessoas” (aluno 3); “achei bacana, no começo foi estranho, mas depois eu gostei” (aluna 14); “foi que consegui concluir o meu ensino médio, por mais difícil que tenha sido, mas aprendi bastante coisa” (aluno 13); “de primeiro foi estranho, mas depois foi mais tranquilo, que aí no ensino fundamental a gente estuda o ano inteiro, tipo numa semana a gente tem que ter dez disciplinas...aí lá não, é por módulo” (aluno 12).

São discursos que denotam a adaptação a um novo espaço, novas pessoas, nova organização educacional e que demonstram os processos das relações humanas, de interação, de articulações, movimentos da vida cotidiana, mas que também refletem as limitações, como citam outros sujeitos da pesquisa.

“A gente estuda em um barracão eu acho que se fosse uma escola seria melhor, porque o barracão não é dos alunos, é da comunidade, aí se tivesse a escola seria melhor pra gente, a escola ser dos alunos no caso” (aluno 14); “não temos merenda escolar, a gente leva dinheiro pra comprar, mas o que é mais ruim é a falta do transporte” (aluna 2); “construir uma nova escola que seja mais boa porque aquela tá caindo os pedaços e transporte” (aluna 6); “a estrutura da escola, uma escola de acesso pra todos, com transporte, merenda escolar e outras coisas” (aluna 12).

Esses relatos nos evidenciam a ausência de prioridades nos investimentos e na relação do convênio entre os entes federados estado e município em manter o funcionamento, refletidos nos espaços em que tem sido ofertado, sendo esses, escolas com pouca infraestrutura ou até barracões comunitários, isso porque “em muitos lugares a comunidade escolar acaba assumindo essa responsabilidade” (Sousa, 2020, p. 27).

Sob essa disputa educacional o que se dissipa cada vez mais é a qualidade do processo educativo, possibilitando-nos inferir ser essa também uma abordagem política e em disputa, pois a mesma exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social, o reconhecimento das demandas da diversidade socio educacional (Gadoti, 2010, p. 11) para determinar um sujeito de direito.

O Some, portanto, nessa disputa educacional, tem sido a única oportunidade do acesso à educação presencial no território das ilhas em Cametá, ainda que o



mesmo não se materialize como uma proposta de educação do campo por suas tantas formas de precarização.

Por isso, ele nos alerta à incessante necessidade de se posicionar diante dessa precarização, pois não há como aceitar que inúmeras escolas formem alunos no ensino fundamental e que estes não têm uma demanda aceitável de instituições que oportunizem o ensino médio, acarretando turmas lotadas, infraestrutura insuficiente, transporte escolar lotados [quando há].

O Movimento, por conseguinte, defende uma proposta de Educação do campo a exemplo do PRONERA que vai além do processo de escolarização, ao incentivar os sujeitos a compreenderem o campo enquanto protagonistas sociais que educam o território e que conseqüentemente a escola precisa ter a cara desse território, sua identidade cultural, se voltando exatamente a essa proposta de educação do campo.

Portanto, o “estar a favor ou contra a maré” presente no título dessa seção identifica um fluido que pode ir a favor ou contra o seu percurso normal e diante das vozes dos sujeitos da pesquisa, transpondo essa analogia às políticas públicas educacionais, compreende-se que as políticas educacionais aos territórios ribeirinhos reflete o quanto o Estado tem navegado de forma contrária aos interesses e demandas dos seus sujeitos, onde ainda que nas últimas décadas tenham sido discutidas com mais frequência, por outro lado, chegam fragmentadas e não se efetivam com qualidade nem de forma satisfatória.

Carmo (2020, p. 27) reflete sobre esse contexto das políticas afirmando estarem embasadas na lógica da “racionalização financeira das políticas sociais” que, desde as reformas educacionais, vem atendendo aos interesses do mercado e seus organismos, o que se volta para a educação com uma relação de custo-benefício.

Nessa intencionalidade de reduzir os investimentos, o interesse econômico e político do Estado capitalista se sobressalta ao discurso legal do direito público subjetivo à educação e suas não-ações se mantém como estratégia de manutenção do status quo e da institucionalização das relações de classes, como uma regulação estatal sobre a educação (Azevedo, 2004, p. 79).

Hofling (2001, p. 33) acrescenta ainda que o Estado como um regulador atua para manter as relações capitalistas, as estruturas de classe e que essas, por se estabelecerem com interesses divergentes, mantém os seus conflitos e contradições que se refletem, no caso da pesquisa, na formulação das políticas públicas.



Nesse viés, por exemplo, Matello apud Carmo (2020, p. 58) mostra em números, no ano de 2015, como essa contenção das despesas aconteceu

Em 2015, quando houve o corte de R\$69,9 bilhões no orçamento geral da união. Desse montante, R\$40,26 bilhões seriam destinados a quatro setores, todos das áreas sociais: 9,42 bilhões da educação, 11,77 bilhões da saúde, 1,84 bilhões do desenvolvimento agrário e 17,23 bilhões do programa destinado a habitação popular, ou seja, esses quatro setores que tiveram recursos contingenciados responderam, juntos, por 57,60% dos cortes, que seriam destinados as políticas sociais.

Dessa forma, compreende-se que os impactos alcançam os indispensáveis programas que, se fossem garantidos de forma equânime, garantiriam o acesso e a permanência dos educandos no espaço educativo, como o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional do Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Essa tem sido uma condição atualmente existente e atinge com mais intensidade a classe trabalhadora, na educação e no conjunto da vida social destes, não conseguindo transformar a identidade das políticas educacionais para os sujeitos do campo a políticas construídas com a participação dos sujeitos do campo (Caldart, 2004, p. 151), fortalecendo a conclusão de que esses ainda não são considerados sujeitos políticos e de direito, pois ao pensarem na educação na Amazônia, não se pondera a sua heterogeneidade territorial, social, educacional.

Pelo contrário, o que tem prevalecido é a visão estreita das políticas educacionais que constroem um projeto de educação voltado à preparação de mão-de-obra, ao serviço do mercado capitalista. Um projeto que não se faz do campo e sim somente no campo, por transpor as perspectivas das políticas educacionais do urbano ao campo amazônico.

Então, as políticas apresentadas ao povo ribeirinho cametaense, seus formatos, organização, seus limites e possibilidades permitem nos situar muito mais próximo da concepção de educação rural como forma de esvaziamento das mesmas no que concerne historicamente a forma de pensá-las para estes e não com estes.

Assim, a “educação enquanto prática social” (Azevedo, 2004, p. 79) continua apresentando problemas em sua efetivação por essas posturas político ideológicas, o que para os territórios ribeirinhos implica na não garantia do direito a educação com qualidade, nem em outros territórios, nem nos seus próprios de produção de vida.



Uma reflexão esvaída da paisagem sócio educacional apresentada pelos egressos, se engessando em um modelo hegemônico de educação, hegemônico de sociedade. Isso porque esse território também é um espaço legítimo de produção de vida e que, por conseguinte, lutam para legitimar seus direitos e que esses se estabelecem como políticas públicas eficazes. Na contramão disso, as mudanças sociais impetradas pela conjuntura neoliberal desencadeiam cada vez mais as desigualdades e marginalização dos ribeirinhos aos seus direitos constitucionais.

Com isso, o território amazônico e seus coletivos sociais, em meio a imensa complexidade das suas relações e de sua heterogeneidade, continuam na disputa por esses direitos que ao longo da história tem sido invisibilizados nos aparatos legais, acarretando a negação destes aos seus mais diversos povos, nesse caso da pesquisa, os ribeirinhos.

Tal situação corrobora a histórica presença, e cada vez mais, do agravamento das desigualdades educacionais que o campo amazônico e seus sujeitos vivenciam, contrariando o artigo 205 da Constituição em que universaliza a educação para todos e nos infere que para esses, ela não é uma prioridade do Estado.

Por isso, Lázaro (2012, p. 142) se faz incisivo em afirmar que

Não podemos supor que um documento legal seja suficiente para garantir a implantação, a existência e o sucesso de uma política. Tem que ter o sujeito de direito junto. Se não tiver o sujeito de direito, a estrutura do Estado continuará sendo apropriada para reproduzir a desigualdade

A partir disso, da não concretude das oportunidades via políticas públicas eficazes, que os objetivos da Constituição como erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais (artigo 3º) não conseguem ser alcançadas, pois as políticas educacionais se mantêm “contra a maré” e acabam por não atuar na diminuição das desigualdades.

Atrelados a isso, a dificuldade dos alunos em chegar à escola pode acarretar mais atenuantes mazelas educacionais presentes no país, como o analfabetismo, a repetência e a evasão escolar, condicionantes que deveriam estar sendo minimizadas nas políticas a esses territórios.

É uma realidade complexa que perdura ainda no campo ribeirinho amazônico que, sob a interpretação da pesquisa, prolonga a possibilidade de redução das desigualdades educacionais nesses territórios, haja vista que essas políticas são



estruturadas sob a racionalização financeira, sem preocupação efetiva à garantia dos direitos.

Portanto, as vozes dos sujeitos investigados desvelam uma realidade oculta das políticas que não alcançam a efetivação de seus objetivos no que tange possibilitar o acesso e a permanência do direito à educação nos territórios ribeirinhos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa descortina uma realidade aparente das normativas legais e da efetivação da educação na Amazônia. Isso porque a educação enquanto um direito social tem se mostrado cada vez mais evidente nas discussões legais, por meio das históricas lutas dos movimentos sociais, mas ainda assim o que se revelou nessa investigação foi a intensa dificuldade que os jovens ribeirinhos ainda enfrentam para estudar.

Isso porque o Estado assume uma postura fiel em defesa dos interesses do capital frente às demandas sociais, não se importando em tratar a educação como uma mercadoria em disputa, proliferando uma opressão, marginalização e discriminação educacional, política e social.

Assim as vozes dos sujeitos da pesquisa destacaram a historicidade excludente que essa educação nas ilhas tem vivido até os presentes tempos, materializados na ausência desses espaços ou sob a precariedade dos serviços e da infraestrutura das quais ainda insistem em permanecer funcionando, resistentes.

Essa realidade concreta descortinada na investigação, nada mais é que um reflexo da não concretude dos direitos sociais e a forma reduzida com que as políticas sociais, educacionais tem sido oportunizada, o que acentuam os impactos educacionais e compromete a formação cidadã na compreensão de totalidade histórica e social sobre a educação (Cury, 1986, p. 14).

Com isso, sob a perspectiva do direito a ter direitos, compreende-se que o ensino médio ribeirinho está em xeque no movimento histórico e político do neoliberalismo no Brasil, limitado nos investimentos, nos projetos de governo, no acesso e na permanência nos seus espaços.

Corrobora-se nessa perspectiva, os atributos de educação rural ainda desenvolvida na rede colaborativa de ensino em Cametá/Pa, pois em uma realidade



sócio territorial predominantemente do campo, ribeirinha, onde 90% das unidades educativas municipais estão presentes nesse território, o que tem prevalecido é uma proposta educativa precarizada, limitada e descontextualizada.

Na região das ilhas, o egresso do ensino fundamental precisa sair do seu território, da sua ilha (sentido campo-campo) ou até mesmo do campo (sentido campo-cidade) para poder estudar, uma condição imposta pela ausência do ensino médio em 82% das ilhas cametaenses. O que deveria ser uma alternativa de escolha, se o aluno quer ou não sair do campo, tem sido uma condição imposta por seus direitos não estarem sendo garantidos.

E de forma contrária e contraditória o SOME acaba por se apresentar como uma política imprescindível ao acesso à educação básica nesses territórios, ainda que com toda sua contradição estrutural, técnico pedagógico, por sua proposição educacional ser a única que alcança os sujeitos ribeirinhos, oportunizando o ensino presencial aos mesmos.

Por meio dessas aproximações reais, pode-se inferir que o Estado não cumpre com suas obrigações legais de garantir a educação enquanto um direito social fundamental (CF/1988), perpetuando ações e políticas que não valorizam a vivência no campo amazônico cametaense.

Porquanto, pontua-se a necessidade emergente deste assumir em suas políticas educacionais a concepção de Educação do Campo no município, em todas as etapas de ensino, para referenciar o território que ocupa e não só desenvolver o processo de escolarização como se realiza até os últimos tempos.

Isso porque estudar nos seus próprios territórios de vida é uma condição socialmente necessária, sob a garantia da educação enquanto um direito social fundamental (CF/1988) e da superação de invisibilidade política, educacional, social que esses sujeitos ainda vivem.

Para tanto, é fundamental que a estrutura do Estado seja transformada. Transformada para que as políticas se voltem a um projeto de sociedade que, por reconhecer o sujeito ribeirinho com sujeito de direito, se propõe a construir um “sistema educativo no campo” (Arroyo, 2006) que seja afirmativo na singularidade e particularidade sócio educacional e cultural desses territórios, contraposto aos projetos universais, capitalistas e de racionalidade financeira que ainda vigoram.



Transformada para mostrar que as pressões sociais são legítimas e que, por isso, precisam de um espaço de diálogo em defesa do povo contra essa dimensão tecnocrática das políticas, reconhecendo e validando as demandas pelo direito à educação.

Com o exposto, conclui-se que a Amazônia, os ribeirinhos, requerem da elaboração de políticas e práticas educacionais que atendam aos seus interesses e demandas reais, como uma condição básica de garantia ao direito a educação pública de qualidade, o que, é importante destacar, que não se separa da pluralidade de direitos humanos que também precisam ser garantidos e ampliados, afirmando o campo como um território de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 23-34.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 ago. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Monica C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CAMPOS, Danielle Cristiane Barbosa de. **A parceria público-privado no contexto do ensino médio paraense**: o projeto mundiar como estratégia do Pacto pela educação no Pará. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

CARMO, Eraldo S. do. **Entre maresias e correntezas**: as rotas de alunos ribeirinhos na Amazônia pelo direito à educação. 1^o ed. Curitiba. Appris, 2020.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.



DUARTE, Clarice S. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 24 jul. 2024.

DUARTE, Clarice S. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais.** São Paulo: Em Perspectiva, 18(2), 2004, 113-118.

GADOTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo. Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOLÇALVES, Carlos W. P. **Amazônia, amazônias.** 3ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

HÖFLING, Eloisa de M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, novembro/2001, P. 30-41.

IBGE. **Cidades e Estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/cameta> Acesso em: 22 ago. 2022.

IBGE. **Território e Ambiente.** 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama> Acesso em: 18 ago. 2022.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELAZZO, Everaldo S. **Problematizando o conceito de políticas públicas:** desafios à análise e à prática do Planejamento e da gestão. Tópos V. 4, N° 2, p. 9 - 32, 2010.

OLIVEIRA, José S. B. **Os ribeirinhos da Amazônia:** das práticas em curso à educação escolar. Revista de Ciências da Educação. Americana-SP, ano XVII, no 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, T. O.; BRANDÃO, L. P. e PENNA, H. W. A. **Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Cametá, Amazônia – Brasil.** Revista acadêmica de economia. Observatório de la Economia Latino-americana, n. 194, 2014.

PARO, Vitor H. **Políticas Educacionais:** considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Edir A. D. **O campo ribeirinho:** educação escolar e território na Amazônia. In: HAGE, Salomão (org.). Povos ribeirinhos na Amazônia: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.



PRAZERES, Maria S. C. **O programa Navega Pará como política pública de inclusão digital:** implicações nas escolas públicas do Estado do Pará. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SOUSA, Arodinei G. **SOME:** educação no campo da Amazônia Paraense. Cametá-PA. AGS, 2020.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Política e gestão da educação brasileira no contexto atual:** elementos conceituais e desafios. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC37.pdf> acesso em: 18 dez. 2021.

Sobre os autores

Eraldo Souza do Carmo, Universidade Federal do Pará

Doutor em educação. Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá. Faculdade de Educação e professor do PPGEDUC.

Email: eraldo@ufpa.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4824-8016>

Fabiany Marcela Sousa dos Santos, Universidade Federal do Pará

Mestre em Educação e Cultura. Especialista em Gestão e Planejamento da educação. Graduada em Pedagogia. Professora da rede pública municipal de Cametá/PA.

Email: fabianysoouza@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8604-5485>

Tramitação:

Recebido em: 01/10/2024

Aprovado em: 06/01/2025