



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

INGRID DA SILVA RODRIGUES

**OS DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID - 19**

**BRAGANÇA-PA
JANEIRO/2021**

INGRID DA SILVA RODRIGUES

**OS DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID - 19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará – campus Universitário de Bragança, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Joana d’Arc Vasconcelos Neves

**BRAGANÇA-PA
JANEIRO/2021**

INGRID DA SILVA RODRIGUES

**OS DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID - 19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

APROVADO EM: 27/01/2021

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Joana d’Arc Vasconcelos Neves – Orientadora/Presidente
Universidade Federal do Pará – UFPA
Campus Universitário de Bragança
Faculdade de Educação



Prof. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro – Examinador (a) Conceito:
EXCELENTE



Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel - Examinador (a) Conceito: EXCELENTE

BRAGANÇA-PA
JANEIRO/2021

Dedicado as grandes mulheres da minha vida que foram e são basilares para as minhas conquistas, minha amada mãe Vanderlucia Oliveira, minha querida tia Rosangela Oliveira, minha prima Rayely Silva, e minha avó materna, Benedita Oliveira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que pela sua imensa graça tem trilhado os meus caminhos, me sustentado em momentos tão difíceis e sei que estou vivendo cada promessa que fez a mim.

Agradeço imensamente aos meus pais, minha mãe Vanderlucia Oliveira da Silva, pela dedicação e amor sempre direcionados a mim, meu pai Juscelino dos Santos Rodrigues, por cada conselho e apoio. Os meus agradecimentos também vão para toda a minha família que participou desse percurso, em especial minha avó paterna, Crecência dos Santos por sempre acreditar nos meus sonhos, aos meus avós maternos Benedita Oliveira (*in memoriam*) pelos momentos de cuidados e ensinamentos, meu avô Miguel Felício (*in memoriam*), pelos carinhos que nunca esquecerei, aos meus irmãos Roberth Thiago, Nayryane Fernanda e principalmente Iris Nayara por tanto companheirismo e momentos felizes, ao meu amado esposo Elielson Pereira por tanta dedicação, companheirismo e conquistas juntos.

Minha gratidão a minha tia Rosangela Oliveira pela ajuda e conselhos quando buscava minha formação acadêmica, a minha prima Rayely Silva pela ajuda e companheirismo, serei infinitamente grata. Agradeço imensamente a minha sogra, Olgarina Silva e meu sogro Raimundo Corrêa por me acolherem em momentos de dificuldade.

Agradeço a minha equipe da UFPA, Adriele Silveira, Ana Samile, Renata Araújo, Samanta Mescouto e Yan Ramon, que no decorrer do curso demonstrou sua grande amizade, obrigada amigos pelo companheirismo nesse período de aprendizagem e emoções que compartilhamos juntos, sentirei saudades.

Agradeço imensamente aos meus companheiros de trabalho da UBS Tamatateua, pelo companheirismo e apoio, pelos incentivos nos momentos em que pensava em desistir, obrigada amigos por sonharem comigo. Quero agradecer em especial a minha amiga Jucilene Ferreira, pelo companheirismo e torcida que sempre fez em prol do meu sucesso, serei eternamente grata.

Agradeço, enormemente, a Universidade Federal do Pará, professores, técnicos, coordenadores pela grandiosa formação, principalmente a minha estimada orientadora professora Joana d'Arc Vasconcelos Neves pela grande oportunidade de trabalhar com uma profissional excelente e que proporcionou grandiosas contribuições para a minha formação acadêmica e pessoal, e a todos meus queridos professores da Educação Básica o meu muitíssimo obrigada.

OS DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID - 19¹

INGRID DA SILVA RODRIGUES²

JOANA D'ARC VASCONCELOS NEVES³

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar os discursos dos sujeitos amazônicos sobre as formas de enfrentamento da educação do campo na Amazônia para o contexto de pandemia do coronavírus (COVID – 19). Para compreender como os sujeitos amazônicos, no caso professores e membros dos movimentos sociais da educação do campo, passaram a enfrentar essa realidade optou-se pela análise do discurso a partir do referencial Bakhtiniano destacando três elementos: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional ligados ao enunciado, o que nos permitiu diagnosticar a partir desses sujeitos, os desafios da educação do campo, assim como, as saídas apontadas e construídas pelos sujeitos amazônicos para as escolas do campo. Esse estudo revelou os papéis e responsabilidades dos órgãos governamentais e instancias de ensino na situação dos alunos e professores durante a pandemia da covid – 19, focalizando ações que possam dirimir os impactos na qualidade e oferta de ensino nas escolas do campo no Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do campo; Pandemia da covid - 19; Amazônia Paraense.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the speeches of the Amazonian subjects on the ways of coping with rural education in the Amazon in the context of the coronavirus pandemic (COVID - 19). In order to understand how the Amazonian subjects, in this case teachers and members of the social movements of rural education, started to face this reality, it was decided to analyze the discourse based on the Bakhtinian framework, highlighting three elements: the thematic content, the style of language and the compositional construction linked to the statement, which allowed us to diagnose from these subjects, the challenges of rural education, as well as, the exits pointed out and built by Amazonian subjects for rural schools. This study revealed the roles and responsibilities of government agencies and teaching institutions in the situation of students and teachers during the covid - 19 pandemic, focusing on actions that can resolve the impacts on the quality and offer of education in rural schools in Pará.

KEYWORDS: School of the field; Pandemic of the covid - 19; Paraense Amazon.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, à Faculdade de Educação do Campus de Bragança/UFPA, em formato de artigo e estruturado a partir das normas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Anexo I) em virtude de submissão após banca avaliadora.

² Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, concluinte em Julho de 2020, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. *E-mail:* ingridgod138@gmail.com.

³ Professor(a) Orientador(a). Doutora e Professora Adjunto da Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO:

A educação básica universal é um direito assegurado a todos e um pilar para a formação da cidadania, inerente a dignidade da pessoa e visa o pleno desenvolvimento humano para alcançar uma sociedade livre, justa e solidária. No Brasil, a educação básica é defendida pelos marcos normativos como o tempo, contexto e espaço de constituir e reconstituir identidades imersos em universos de diferenças:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p.17)

Nesta perspectiva, compreende-se que o papel da escola para a formação humana é de construção e reconstrução do conhecimento e identidades. Entretanto, quando se trata de uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas, o acesso à educação básica do campo, em muitos casos, se constituiu em decorrência da luta e resistência de coletivos de trabalhadores camponeses, indígenas e quilombolas em busca de direitos educacionais, uma luta vinculada às lutas de outros direitos, como a terra, a saúde, moradia, enfim, pensar a educação básica dos povos do campo, das águas e das florestas é vincula-la a um projeto de desenvolvimento do campo socialmente referenciado.

Na lógica dos coletivos, a função social da escola do campo se constitui na busca de atender as especificidades de cada população, permitindo um olhar no cotidiano de suas práticas sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticos, assumindo um caráter formador do ser humano como um todo. Como menciona Caldart (2004, p. 320),

[...] se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino.

Para Hage (2005), a história da educação do campo tem suas matrizes nas lutas pelo direito a terra e a educação, decorrentes dos movimentos sociais. Trata do projeto dos trabalhadores do campo pelo direito a educação, sem perder de vista a valorização do modo de produção, dos saberes, da cultura, a forma de pensar e compreender o mundo, para tanto, defende a educação na comunidade onde vivem, em oposição à educação que privilegia a classe dominante, que nega os saberes dos trabalhadores, impondo-lhes conhecimentos dissociados à sua realidade, que silenciam e negam o protagonismo das populações do campo no processo formativo.

Costa (2016, p.38) ao tratar da identidade da educação do campo, ressalta que:

[...] a identidade da educação do campo constitui-se a partir dos sujeitos envolvidos no processo, o que implica em um conhecimento para dar conta dessa especificidade, considerando que os trabalhadores em contextos rurais têm uma identidade que lhes é própria”, tendo a realidade sociocultural em consonância com a biodiversidade existente nesse cenário como ponto de partida.

De tal modo, os conceitos e as características da educação do campo, são destacadas no processo de construção e dificuldades dessa população, ao acesso à educação básica de qualidade. Defendem também não se tratar apenas na garantia de uma escola, mas da defesa da escola que atenda às necessidades específicas das populações do campo, buscando fomentar as identidades coletivas, articulando os saberes científicos aos empíricos e contemplando os espaços cultural, econômico e político, o que implica dizer: uma qualidade socialmente referenciada.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em seu Art. 28 reconhece a especificidade da educação para a população rural (nomenclatura usada no documento), apontando a necessidade da garantia de “adaptações” das particularidades da vida, considerando a sua cultura, o cotidiano e a própria região,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Diante deste dispositivo normativo, os sistemas de ensino passam a ter como referência a ideia que a escola da população do campo deva ser adequada a vida do campo, reconhecendo à diversidade sociocultural e o direito a igualdade e o respeito as diferenças.

Assim, quando se trata da educação do campo para a Amazônia paraense, faz - se necessário considerar que a ampla diversidade sociocultural de seus povos envolve saberes e práticas diversas e plurais referentes as ações das realidades vivenciadas por esses sujeitos do campo, suas formas de organização familiar, mudanças climáticas e ciclos produtivos (CALDART,2009; HAGE, 2011). Uma organização escolar que acolha em si o significado dos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Nesta lógica o Fórum Paraense da Educação do Campo (FEPEC) formado por pesquisadores e movimentos sociais, tem fomentado a partir de pesquisas, debates e seminários a elaboração de políticas públicas para os sujeitos que vivem no campo, discutindo temáticas como: o acesso a escolaridade; a formação mediada por processos vinculados a sua realidade, que é diversificada; a formação de professores, fechamento das escolas do campo, transportes escolares, reforma agraria, calendário escolar, entre outros.

Hage (2005) ressalta que nesse movimento de lutas e produção de conhecimentos para garantir o direito a escolarização dos sujeitos do campo na Amazônia paraense, os coletivos que mantêm vivo o Fórum de Educação do Campo são protagonistas desse processo histórico, que tem construído a educação do campo no Pará. Entretanto, apesar dos inúmeros avanços nas políticas públicas e do reconhecimento enquanto campo de estudo próprio em muitas universidades⁴, estamos distantes de universalizar a educação básica no campo, bem como superar as desigualdades sociais existentes.

Como descreve Silva (2020), o Brasil está vivenciando um movimento que tem caminhado na contramão dessas conquistas construídas em torno da garantia do direito a educação do campo e que recolonizam o nosso território, com inúmeras políticas que reeditam os princípios da educação rural⁵, sob a proteção de interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR), bem como do capital financeiro internacional (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...)

⁴ Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO); Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a educação básica do campo (2008); o Parecer 01/2008 regulamenta a organização da escola do campo e a pedagogia da alternância; do Decreto 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo.

⁵ Este modelo de educação criticado pelo movimento da educação do campo, por defender o projeto que atende aos interesses do agronegócio, e traz como consequência, a exclusão de grandes massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas e, no campo educacional, o fechamento de escolas no campo.

Aliado a este cenário, o Brasil e o mundo passam também a enfrentar a mais grave crise sanitária e econômica, que interrompeu o curso da vida de inúmeras pessoas e, tem também desafiado a lógica de produção da existência da sociedade mundial. Um cenário pandêmico, causado pelo Coronavírus⁶ (COVID – 19), declarado em nível internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e, nacionalmente, pelas autoridades sanitárias brasileiras, editado na portaria nº 188/GM/MS, como emergência na saúde pública de importância nacional, que indubitavelmente tem tornado mais transparentes as desigualdades sociais.

Diante da crise que vai muito além da área da saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 declarou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social (BRASIL, 2020. p. 1) como medidas de enfrentamento à pandemia da covid - 19.

Assim, considerando, o estado de calamidade pública da pandemia no âmbito educacional, as primeiras ações do Ministério da Educação (MEC), foi editar a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas com o uso de meios digitais, até durar a situação da pandemia da covid– 19. O Congresso Nacional, por sua vez, declara a suspensão das aulas presenciais em todo o país, e orienta as secretarias de Estados, Distrito Federal (DF) e municípios a criarem alternativas para diminuir os impactos da covid -19, considerando sobretudo, as normas vigentes de isolamento social Brasil, conforme o decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo do sistema educacional brasileiro, com o discurso da garantia do direito de aprendizagem, mesmo em tempo de pandemia, aprovou o Parecer nº 5/2020 em 28 abril 2020 com o propósito de orientar os sistemas de ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19,

⁶ O novo coronavírus, chamado SARS-CoV-2, é o agente causador da covid – 19, o qual foi identificado em Wuhan na China foi disseminada e transmitida de pessoa para a pessoa. Doença infecto contagiosa que pode levar a complicações no sistema respiratório. Trata-se de uma nova cepa (ou tipo) de coronavírus apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Assim a covid – 19 vem gerando importantes impactos biomédicos, epidemiológicos e sócio-econômicos em escala global. Conforme Nota Técnica Conjunta nº 09/FIOCRUZ/ILMD e FVS-AM, de 28 de janeiro de 2021, existem variante da doença, identificada no Estado com um aumento substancial na frequência da linhagem P.1. Brasil, (2021)

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Observou – se, diante do contexto pandêmico e das pressões dos setores privatistas e fundamentalistas que já se fortaleciam antes mesmo da pandemia, o Ministério da Educação (MEC), Secretarias e Conselhos de Educação (nacional, estaduais e municipais) passam a ser desafiados a criarem soluções burocráticas e padronizadas, por meio do discurso de garantir o direito a educação, de não deixar a “educação parar”. Assim, de uma forma geral, os sistemas de ensino em todos níveis e modalidades, passam a projetar alternativas, que embora com o caráter emergencial, visam a manutenção da oferta por meio de plataformas digitais, canais de TV abertos, conteúdo impressos, entre outros.

Ressalta-se que a paralisação compulsória da educação no país trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais. Entretanto, essa perspectiva expõe e normatiza as desigualdades sociais, pois aos alunos que não têm acesso a internet ou a meios tecnológicos, são propostas atividades extraescolares no papel com a pretensão de não perder os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional vigente na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2020 **apud**, AGUIAR, 2020, P. 33).

As presenças dos alunos serão computadas de acordo com as atividades propostas pelas aulas na TV, pelo celular e pelo computador, e entregues on-line [*sic*]. Alunos que não têm acesso à internet poderão entregar as atividades no papel em seus colégios, nos mesmos dias de entrega das merendas ou até 7 dias depois que as aulas voltarem a normalidade.

Diante deste contexto, inúmeros questionamentos são elaborados por educadores em todo o país e, de forma particular, pelos defensores da educadores do campo: de que forma serão mediadas essas atividades dentro do ambiente familiar desses alunos? Como garantir o direito a educação sem a garantia de subsídios para os profissionais da educação

e estudantes poderem realizar atividades? Como criar estratégias emergências sem intensificar políticas de fechamento definitivo das escolas do campo que já vinha ocorrendo mesmo antes da pandemia? Como garantir continuar a pensar a escola articulada a comunidade e ao projeto de desenvolvimento? Como as populações do campo podem se reinventar enquanto sistema escolar diante do novo cenário e da evidencia das desigualdades sociais que são estruturais de ausências das garantias das condições tecnológicas?

Para os teóricos da educação do campo, (HAGE 2020; SOUSA 2020, Anjos, 2020), pensar a escola considerando apenas o caráter emergencial, desvinculando a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes na escola, fragiliza, principalmente o processo emancipatório, construído por meio das interações sociais e das trocas de conhecimentos científicos e tradicionais que valorizam a formação humana completa,

[...] A não garantia do estatuto de qualidade, que não se desvincula da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes à escola, princípio basilar da supracitada Lei educacional, compromete os fins da Educação Nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Aqui, as evidentes desigualdades sociais que marcam a vida de grande parte dos estudantes da Escola Pública brasileira, são evidenciadas neste contexto de isolamento social e tornam-se portanto, o grande impedimento legal de quaisquer orientações que demarquem a continuidade do calendário escolar. (CARTA DO FÓRUM 2020, p. 2)

Assim, nesse contexto, onde a sociedade está sendo desafiada a criar novas saídas para as escolas do campo, o Fórum de Educação do Campo, por meio da carta acima citada, reafirma seu lugar de protagonista e demarca a necessidade de se construir e definir coletivamente os rumos da política educacional no país, tendo como foco ações que sejam a favor da continuidade da vida, e, ao defender que o uso das tecnologias da informação e comunicação contribui para a manutenção dos vínculos entre os sujeitos e não substitui as práticas pedagógicas presenciais nas escolas.

Diante das prerrogativas apresentadas, nos questionamos: Quais os grandes desafios para a educação do campo na Amazônia no contexto de pandemia? Como a escola do campo passa a ser pensada em contexto de pandemia na realidade amazônica pelos sujeitos amazônicos?

Desta forma, esta pesquisa se propõe analisar os discursos dos sujeitos amazônicos sobre as formas de enfrentamento da educação do campo na Amazônia para o contexto

de pandemia da covid - 19. Para tanto, visa diagnosticar os desafios da educação do campo no contexto dessa pandemia, apontados pelos sujeitos dos movimentos sociais e acadêmicos da Amazônia; analisar as saídas apontadas e construídas pelos sujeitos amazônicos para as escolas do campo, nesse contexto de tempos de pandemia.

O presente trabalho estará centrado na região Amazônica, por ser uma região diversificada em espaço geográfico e na diversidade de sujeitos agricultores, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas, dentre outros.

Para a autora, apesar da maior parte das escolas da Amazônia Paraense se concentrar no campo, elas possuem um menor número de matrícula comparada as escolas urbanas. Logo, percebemos as dificuldades encontradas nessa modalidade educacional, a oferta de ensino, o acesso e permanência dos mesmos na escola.

Diante desse cenário o TCC estrutura-se em três partes: I) introdução, delineando o cenário que constitui a educação do campo; II) procedimentos metodológicos, os quais serão utilizados no decorrer da pesquisa; III) resultados e discussões, os quais irá proporcionar estudos relevante sobre os desafios encontrados pela educação em tempos de pandemia da covid – 19, com vistas a subsidiar políticas públicas mais equitativas e que garantem a qualidade da educação do campo.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Adota - se uma postura metodológica frente ao objeto de estudo ao uso da linguagem, ligada ao campo da comunicação, que abrange um espaço contextual discursivo, uma vez que os diversos campos da atividade humana estão ligados a linguagem. A particularidade dessa pesquisa, diz respeito a análise dos discursos dos professores e membros dos movimentos que atuam na educação do campo especificamente na Amazônia Paraense, proferidos por meio das *lives* que discutem a educação do campo em contexto da pandemia do COVID – 19 na realidade da Amazônia paraense.

A análise do discurso foi desenvolvida em consonância ao campo da linguística, que considera os enunciados como uma unidade real da comunicação discursiva, por possibilitar ao pesquisador a compreensão dos valores daquilo que está sendo dito. Para tanto, recorreremos ao estudo de Bakhtin “*Os gêneros do discurso*” (2003), no qual os

enunciados orais dos sujeitos da educação do campo na Amazônia paraense podem refletir não apenas as condições, mas também a sua finalidade:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático), mas também, pelo estilo da linguagem, [...] e, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p.11).

Nesta perspectiva, os elementos trabalhados na concepção bakhtiniana: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional estão ligados ao enunciado e, igualmente, determinados à um campo da comunicação, que independente de sua forma seja ela oral ou escrita, primária e ou secundária, terminam por refletir a relação de dependência entre conteúdo e forma, ou seja, no caso deste estudo, como orienta os estudos Bakhtinianos (2003 [1952-1953], p. 297) a forma do enunciado oral ganha sentido a partir do conteúdo e este por sua vez se constitui a partir dos vínculos dialógicos que estabelece com outros enunciados: “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” .

Isto implica em dizer que no discurso das *lives*, o enunciado não se constituiu somente pelo tema ou assunto que aborda, o enunciado se constitui na dinâmica dialógica com outras enunciações, que estão correlacionadas ao tema e ao contexto de que trata o discurso. Nos dizeres de Bakhtin (2003) ao se posicionar o sujeito do discurso, considera as outras vozes que estão relacionadas ao seu texto “por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão [...]” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 298).

Nesta lógica, assume-se neste estudo a compreensão do discurso como uma fala viva, ou seja, os discursos dos professores e sujeitos dos movimentos sociais do campo sobre a educação do campo em contexto de pandemia, são enunciados que pressupõem a existência de enunciados antecedentes que refletem relações comunicativas. Dito de outra forma, são discursos que estão ligados aos sujeitos dos discursos. Assim, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 26).

Desta forma, ao estabelecer a estrutura analítica desse estudo: destacar-se-á, os sujeitos dos discursos, as temáticas, as relações comunicativas que os antecedem,

considerando o dito e os valores estabelecidos, a relação entre forma e conteúdo, conforme ilustrado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Construtor de referência para análise dos discursos

Sujeitos	Condições de linguagens		Finalidades
	Conteúdo temáticos Tema trazido (objeto da discussão)	Estilo de linguagem (estilo figurativo = discurso negativista/ crítico considerando o sujeito que diz)	Tá sendo dito para quê? Fortalecer que ideia e ou que grupo?

Fonte: elaborado pelas autoras, (2020) a partir dos estudos Bakhtinianos (2003).

Para composição do *corpus* de análise será utilizado os discursos dos sujeitos que discutem educação do campo pelos sujeitos da Amazônia, o *lôcus* da pesquisa deste estudo foi constituído por 05 (cinco) *lives*/webconferências ocorridas em agosto de 2020 no âmbito do Estado do Pará. As mesmas foram transmitidas por uso de tecnologia assistivas em canais como youtube e nas redes sociais, facebook.

O critério de seleção desses *lives*, se deu em decorrência de grupos que pautam a educação do campo e que articularam o debate ao contexto de pandemia trazendo para o diálogo os sujeitos amazônicos. Assim, selecionamos 4 *lives* do III colóquio Nacional de Educação, Políticas e Sociedades - do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura no campus Universitário de Tocantins/Cametá (PPGEDUC), cuja o tema central do evento foi “*Políticas, educação do campo e pesquisa na Amazônia: desafios em tempo de pandemia*”. As Webconferências selecionadas foram: 1) “*Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?*”, discute acerca da Amazônia em tempos de pandemia, principalmente no contexto da escola do campo; 2) “*Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas*”; trabalhou algumas categorias, como prática pedagógica, as mudanças no cotidiano educacional e desafios das escolas do campo para reorganização escolar no retorno as aulas diante da pandemia da covid - 19, dentro do princípio da alternância; 3) “*Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas*”; trouxe a agroecologia de forma fundamental para se pensar a educação do campo; 4) “*Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para a garantia do acesso às escolas pelos alunos do campo*”; a mesma trouxe a análise sobre a política de transporte tão importante no momento atual e, por fim, a 5) *live* selecionada foi realizada pelo próprio Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC, intitulada “*Direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que reorganizar o*

calendário escolar", trazendo significativas contribuições sobre os desafios do ensino remoto para a educação do campo.

Ressalta-se que em todas as 5 (cinco) *lives* os sujeitos dos discursos são pesquisadores nacionais que viveu na Amazônia, profissionais vinculados aos movimentos sociais, instituições de ensino e à grupos de pesquisas que discutem a temática em questão, e que nos apresentam reflexões significativas acerca dos desafios encontrados na educação do campo na Amazônia em tempos de pandemia da covid - 19.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa basearam-se na análise dos discursos na concepção bakithiniana, o que implica dizer que as condições de linguagem, os conteúdos temáticos, como os sujeitos abordam os temas e os argumentos trazidos para articular e fundamentar as discussões configuram o seu campo de análise, ou seja, eles focam o olhar sobre as escolhas de linguagens entre os interlocutores e os discursos que se apresentam sob a forma de um enunciado⁷ no sentido de trazer à tona as finalidades para o fortalecimento de ideias e dos grupos sociais.

Deste modo, as reflexões a seguir se constituem a partir de diálogos feitos por meio de *lives* as quais buscam discutir princípios da educação do campo em contexto pandêmico. Destaca-se que tais princípios foram conquistados por meio das lutas dos movimentos sociais do campo e que fundamentam sua própria existência são eles: a) Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?; b) Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas; c) Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas; d) Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantir do acesso as escolas pelos alunos do campo e e) O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que reorganizar o calendário escolar, que serão tratados na continuação.

⁷ Para Brait, ensaísta, linguística e crítica literária brasileira, professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011, p. 5) “um determinado tema vai ganhar corpo e estilo em diferente gêneros e atividades, dependendo necessariamente da esfera de produção, circulação e recepção que o acolhe, dimensiona, transforma e o constrói como sentido e efeito de sentido”

a) Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?

A *live* “Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?”, do Programa de Pós Graduação de Educação do Campo (PPGEDUC) da UFPA do campus de Cametá, apresentou o objetivo de promover debate e reflexões acerca das implicações decorrentes da pandemia da COVID-19, que afetaram diretamente o desenho das políticas educacionais e as atividades de pesquisa na e da Educação do Campo na Amazonia Paraense.

Participaram desse dialogo a Maria Antônia de Sousa professora doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Antônio Salomão Hage do Fórum Paraense de Educação do Campo e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), estuda educação superior do campo, além de outras temáticas como a escola multisseriada.

Quadro 2: Live - Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?

Sujeitos	Condições de linguagens		Finalidades
	Conteúdo temáticos trazido (objeto da discussão)	Tema	Estilo de linguagem
			Tá sendo dito para quê? Fortalecer que ideia e ou que grupo?
Sousa (2020)	Políticas públicas; Pandemia; Como o tema se apresenta para os professores da escola do campo;		Estilo de linguagem crítico dos projetos societário.
Hage (2020)	Políticas Públicas de Educação; Amazônia; Ensino remoto;		O discurso é um estilo de linguagem crítica das relações mercadológicas.
			Discutir os valores ideológicos educacionais presentes nas mudanças de governo e suas implicações na educação do campo e fortalecer os movimentos sociais. Como garantir que as modalidades de educação do campo sejam materializadas na igualdade e na diferença. Identificar os desafios do ensino remoto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) a partir da live - Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação? (Facebook, 2020)

Em seus discursos sustentam uma abordagem crítica dos projetos societários e das relações mercadológicas que passaram a orientar os sistemas educacionais brasileiros em oposição ao modelo de educação do campo pautado pelos movimentos sociais do campo. Nesta direção, tanto a Sousa (2020) quanto Hage (2020) organizam seus discursos no sentido de destacar os valores ideológicos educacionais presentes nas mudanças de governo, e suas implicações na educação do campo e fortalecer os movimentos sociais. Assim, expressam como defender que a educação do campo seja materializada, considerando as igualdades (luta pelo direito a educação) e as diferenças (respeito as heterogeneidades dos sujeitos do campo).

Para Hage e Sousa (Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?), as políticas públicas em torno da educação do campo foram impactadas pelo projeto político social dos movimentos do campo até 2015, embora estivessem em

constante disputa com os modelos empresariais. Entretanto, após esse período, constantes ataques a escola e ao ensino público, ancorados na lógica neoliberal levam a educação do campo a inúmeros riscos de retrocesso.

Nesse contexto, a lógica da resistência é marcada pelo discurso do enfrentamento da política ultra neoliberal por meio da identificação e fortalecimento dos movimentos e da ampliação dos coletivos que tratam da vida e da materialidade social, ilustrada na fala de Sousa:

[...] da lógica do modo de produção capitalista e parece que assim a gente vai fortalecer enfrentar o projeto de sociedade que trabalha com a ideologia forte de convencimento, de convencimento em relação as instituições públicas como sendo desnecessárias, de convencimento que as empresas o gerenciamento empresarial é que é eficiente. Então a gente volta um dilema que discutimos lá nos anos 90 o ideário neoliberal só que agora o desafio é enfrentar o Ultra neoliberal [...] (SOUSA, 2020).

Quanto ao discurso de Hage (Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?) o mesmo defende que o estado precisa garantir o bem estar e as condições dignas de saúde para a população mais vulnerável:

[...] a pandemia mostrou para nós que o papel do estado precisa ser ao lado da maioria da população desassistida, não é? vulnerável, não é? onde inclui as pessoas que moram nas periferias urbanas, os camponeses, os indígenas, os quilombolas, os extrativistas, entendeu. O estado não é para defender os grandes empresários da terra ruralista, o estado é para assegurar políticas públicas financiamento para que as pessoas possam viver com dignidade, não vamos conseguir viver com dignidade se o estado continuar na perspectiva neoliberal de desmontar os direitos de não assegurar os salários dignos e não assegurar aposentadoria, de não assegurar as condições que não são mínimas e nem básicas, são as condições dignas de sobrevivência[...] (HAGE, 2020).

A preocupação se pauta em assegurar a educação diferenciada garantia à educação do campo de jovens e adultos, dos quilombolas, dos indígenas, dos ribeirinhos etc, conforme os marcos legais brasileiros. Nessa direção, as reflexões giram em torno de questionamentos: Como garantir que essas modalidades de educação sejam materializadas na igualdade e na diferença, sem abrir mão dos direitos conquistados universalmente para a educação básica e da qualidade socialmente referenciada por esses segmentos e seus coletivos sociais, diante do contexto pandêmico, onde as políticas educacionais mais do que nunca se encontram pressionadas pela perspectiva neoliberal e neoconservadora, que têm interesses contrários na construção das identidades culturais e da igualdade material dos povos na atualidade?

Para Sousa (Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?), no contexto de pandemia se agravaram as diferenças sociais, projetos vinculados aos interesses públicos, e setores empresariais dão evidências as tecnologias, empresas negociam sinais de telefonia, plataformas digitais, conteúdos educacionais prontos feitos por pessoas que não são da área educacional, ou seja, há um aumento do interesse do mercado e do setor industrial em nome de uma qualidade educacional pautada na praticidade e da meritocracia.

O uso das redes sociais e das tecnologias na educação do campo tem se caracterizado pelo descompasso às propostas do uso de tecnologias e a escuta dos professores sobre os desafios decorrentes da pandemia da covid – 19, que passaram a enfrentar. Sousa expressa:

[...] então em contexto de pandemia é necessário a maior escuta dos professores especialmente quando falamos da escola que estão no contexto do campo das águas e das florestas, Ah que estou falando mais em relação ao campo a distância de 50 a 70 km, as comunidades que não têm acesso a internet a comunicação não se viabilizam por meio de WhatsApp, professores e equipes pedagógicas que se dirigem as casas e das famílias, professores de classe seriados que organizam caderno por caderno, quando eles nas escolas tem 9 10 alunos, professores que organizam 30 atividades, encaminham, recebem as atividades[...]. (SOUSA, 2020)

Para Hage (Políticas educacionais, história e discurso: Para onde caminha a educação?) a defesa do ensino remoto na lógica mercadológica e pela pressão do setor privado é marcada pelo compromisso na normalização das aulas sem considerar se há aprendizagens ou não da parte do aluno, ou se os professores estão preparados para esse contexto. Seu discurso segue ilustrado a seguir:

[...] então há sempre uma intencionalidade do por que é que você precisa fazer educação continuar de acordo como estava antes, então não dá pra fazer educação a distância porque nem a educação a distância se coloca da maneira precária como precisa acontecer, então vamos construir, criar uma situação mágica de ensino remoto, certo? [...] nós construímos uma solução, ensino remoto, não é. As escolas privadas continuam, os pais estão pagando as mensalidades, os professores estão recebendo. Ninguém sabe se está aprendendo ou não está aprendendo de fato, não é? Mas isso não interessa, interessa que a gente consiga voltar ao normal e finalizar o ano letivo [...] (HAGE, 2020).

Para além as bases mercadológicas tem saqueado os recursos naturais nas territorialidades Amazônicas; nesse cenário o papel da escola é de dar continuidade a reflexões acerca da exploração desses recursos, pois essa pandemia possibilitou enxergar

o quanto os professores são essenciais para a subsistência a sociedade e nesse momento em volta de diálogos e escuta, em meio ao ensino remoto:

[...] a educação, os professores foram essenciais, para que a sociedade continue existindo, até para que a gente consiga nesse momento de pandemia encontrar soluções a partir do diálogo, da escuta, não é. Todos aqueles que podem contribuir com a gente e aí, a educação consegue responder a este desafio que o essencial que é colocado a criação do ensino remoto, e isso quer dizer, digamos assim, que a gente tem conseguido visualizar, a partir da pandemia desafios que estamos vivendo com a tragédia, a solução que hoje tá se naturalizando, é o ensino remoto, para que a gente possa voltar ao normal[...]. (HAGE, 2020)

Dessa maneira, os professores (Sousa e Hage, 2020) buscam refletir acerca dos desafios encontrados pelos professores com a criação do ensino remoto emergencial de visualizar possíveis soluções por meio de diálogos com os órgãos competentes garantindo o ensino e aprendizagem eficazes para a formação humana completa.

b) Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas.

A segunda *live* é intitulada por “Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas” promovida pelo do Programa de Pós graduação de educação do Campo (PPGEDUC) da UFPA do campus de Cametá. Contou com a participação de três interlocutores a Maura Pereira dos Anjos professora doutora de educação da Universidade de Brasília (UNB); Edfranklin Moreira da Silva, professor na UFPA campus universitário de Tocantins/Cametá e Maria Isabel Antunes Rocha, graduada em psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Quadro 3: Live - Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas

Sujeitos	Condições de linguagens		Finalidades
	Conteúdo temáticos Tema trazido (objeto da discussão)	Estilo de linguagem (estilo figurativo = discurso negativista/ crítico considerando o sujeito que diz)	Tá sendo dito para quê? Fortalecer que ideia e ou que grupo?
Anjos (2020)	Pedagogia da Alternância; Formação de professores; Pandemia;	Discurso histórico-crítico dos princípios da pedagogia da alternância.	Discutir princípios da insociabilidade, da formação humana integral e da interdisciplinaridade para problematizar a disputa pelo projeto de campo.
Silva (2020)	Educação do Campo; Sociabilidade;	crítica do modelo hegemônico de Educação e Cultura imposto pelo capitalismo	Trazer o princípio do trabalho da pedagogia da alternância na prática docente para que a escola dialogue junto com a comunidade.

Rocha (2020)	Educação do campo; Pandemia;	Perspectiva crítica da educação formal.	Discutir a educação do campo e a participação dos povos camponeses nas metodologias como forma de garantir o protagonismo existente desses sujeitos na construção dessa modalidade de educação.
--------------	---------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) a partir da live - Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas. (Facebook, 2020)

A Pedagogia da alternância no Brasil se constitui a partir da necessidade de atender a juventude rural dos assentamentos e das comunidades agrícolas, ou seja, ela é uma metodologia pensada para garantir a formação dos jovens que viviam dentro das comunidades sem acesso à escola, como maneiras de não cortar raiz com o campo, buscando integrar escola, família e comunidade (CALDART 2008).

Ao trazerem essa temática para a live Anjos (Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas) apresenta três temáticas para traçar seu discurso em uma linguagem histórica dos princípios da pedagogia da alternância: a insociabilidade entre teoria e prática, a formação humana integral e a interdisciplinaridade para problematizar a disputa pelo projeto de campo.

Silva (Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas), por sua vez, destaca, a educação do campo dentro de uma perspectiva do processo de formação humana, tem como base no seu discurso as formas próprias de trabalho dos povos do campo, pois, para ele as formas de produção da vida são princípios da pedagogia da alternância uma vez que o trabalho constrói a base familiar e as relações sociais. Sua fala encontra – se ilustrada abaixo:

[...] então nas sociedades camponesas É pelo trabalho que se constrói a família, pois é a partir dele que se dá a reprodução na família, das relações sociais, então assim ele o trabalho, ele tem o significado de um lugar para as comunidades tradicionais alguns povos camponeses ele é muito importante, é pelo trabalho que se aprende a ser um sujeito ribeirinho, a ser um sujeito camponês, e é um trabalho que ele é, que ele tem um conjunto de significados, desde o saber fazer, ou seja, a gente faz porque tem um saber e a gente tem o saber, porque a gente fez[...] (SILVA, 2020)

Por sua vez, Rocha (Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas) destaca que as novas metodologias, práticas, saberes e princípios da educação do campo são historicamente construídos em processos e tensões dialéticas que se intensificam em contexto pandêmico. Nessa perspectiva, não há como dissociar a educação do campo de seus

princípios: do direito articulado a um projeto de campo e de sociedade, numa perspectiva de transformação sustentável em termos econômicos e político, do protagonismo que diz respeito a participação dos sujeitos do campo nos processos rescisórios, a escola é um direito da população do campo, com ou sem pandemia; do processo dialógico o que inclui a participação dos povos do campo na construção de suas formas de fazer a educação e suas metodologias.

São discursos atravessados pela lógica Freireana de construção de escolas críticas, por meio de interações dialógicas: “O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem está, não há educação. A educação é diálogo” (FREIRE, 1997, p. 154). Nesta compreensão, torna-se fundamental para a formação acadêmica a interação com comunidade. Deste modo, a indissociabilidade entre teoria e prática, onde faz uma discussão da concepção teórica-metodológica que indica processos formativos para a formação em alternância; a formação humana integral que vai além da experiência, visando formar seres humanos para atuar no campo, nas aldeias e nas comunidades; a interdisciplinaridade que dialoga e constroem com diversos saberes, com outros campos, comunidades, território e famílias para a construção do conhecimento e a emancipação humana; a centralidade ao trabalho e a pesquisa com a finalidade de dialogar com as comunidades os trabalhos, as culturas e inter-relacionar a outros coletivos para produzir saberes e problemáticas a partir dessas realidades, passam a configurar os princípios defendidos e que sustentam a opção pela formação por meio da alternância.

Assim, o debate sobre a formação por alternância em tempos de pandemia da covid - 19, se volta para reflexões sobre as possibilidades de problematização de realidades, sobre os espaços formativos, as dimensões da vida e do território sem, contudo, perder de vista as disputas pelos projetos de campo que os coletivos que residem nesses espaços estavam e estão enfrentando nesse novo contexto.

[...] então eu tô colocando esse desafio aqui e nessa minha condição que é sentar e botar nossos princípios na frente, segurar eles e dizer o que podemos fazer para garantir o direito e não quero perder isso de vista garantir o direito da escola, da escolarização, o trabalho do professor garantir esse direito, fazer uma escola, fazer uma oferta que garanta o protagonismo e a participação e fazer um projeto que articula o projeto de escola com projeto de campo sociedade[...] (ROCHA, 2020).

Por meio da educação pode-se construir novas políticas, outras lutas, movimentos sociais do campo, lutas pela terra e territórios que estão constantemente ameaçados.

Como diz Arroyo (2011, p. 70), o “foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação de professores”, mas, pensar a educação de um modo a instigar reflexões as quais podem culminar no processo de transformação social e realidade concreta.

Nessa direção os discursos dos interlocutores na live defendem que mesmo em tempo de pandemia professores e alunos a educação do campo não podem abrir mão dos princípios construídos. Para tanto, é necessário manter a defesa de metodologias que potencializem trabalhar conteúdos e as atividades acadêmicas nos diferentes campos de conhecimentos que envolvam os problemas e possibilidades dos cotidianos dos sujeitos do campo analisados à luz de uma fundamentação teórica.

[...] a gente propôs uma série de tempo-comunidade né, onde cada um tempo-comunidade a gente tem objetivo pra cada tempo né. Então a gente tem, é, o primeiro onde a gente discute toda perspectiva da história da comunidade, conhecer a comunidade, então, os estudantes entram na licenciatura eles têm um tempo universidade um conjunto de elementos formativos pelas disciplinas que permitem refletir nesse universo que é a universidade, apresentar esse universo e todas as questões que a universidade impõe[...] o segundo tempo comunidade é a relação da escolas da comunidade, e aí, o que que é essa escola né, fazer um diagnóstico dessa escola como é que ela se insere, como é que a escola ela está na comunidade[...] No terceiro tempo comunidade a gente discute os saberes, né, então os saberes das comunidades que a gente chamando de etnociência pra depois a gente trazer aquilo que a Maura falava sobre diálogos do conhecimento que é exatamente essa sistematização do conjunto de saberes que é produzido nas comunidades e como que isso pode contribuir no todo o debate da construção dos currículos da escola dos projetos políticos pedagógicos [...]. A partir do nosso, que a gente chama de quarto tempo comunidade a gente vai ter também aí uma outra coisa que para além da pesquisa dos estudantes e essa interação com a sua comunidade a gente também vai ter os estágios de docência, então nos estágios de docência nesse quarto tempo-comunidade, a gente vai fazer o primeiro, né, onde os estudantes vão trabalhar o ensino da ciência nas escolas do campo, né, então como a nossa licenciatura ela tem uma ênfase na ciência agrárias e ciências da natureza [...] quinto tempo comunidade, eles vão fazer um estágio entre biologia e química nas escolas, e tentando refletir um pouco, do que vivia essas escolas e como é que a gente pode pensar processos diferenciado dentro dessas ciências que reflitam toda a pratica pedagógica nesse campo do conhecimento [...] então no sexto tempo comunidade, a gente vai discutir o ensino na ciência, ensino na biologia da química, mas pensando na modalidades formativas [...] nosso sétimo tempo comunidade que é, a gente faz um diálogo super interessante que a gente chama de o tempo comunidade em que os estudantes vão viver as organizações populares, né, as organizações populares a gente tá chamando da forma associativa, coletiva da ação coletiva em que os diversos sujeitos da comunidades eles se organizem, [...]. (SILVA, 2020).

Metodologias, como a pedagogia da alternância, que permita a correlação com o tempo escola-comunidade mencionados anteriormente, para entender o trabalho e organização política da comunidade e conseguir dialogar as práticas pedagógicas, que reafirmem a importância de fortalecer outra concepção de educação do campo para além do modelo capitalista mercadológico e de expropriação do trabalho dos sujeitos do campo por indivíduos e interesses relacionados a monocultura, a industrialização da agricultura, ao uso de agrotóxicos, ações pelas quais as famílias camponesas, ribeirinhas e indígenas estão opostas a esse modelo que divide a sociedade.

Enfrentar os desafios da escola do campo em tempos de pandemia requer como nos diz Rocha (Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas) “a participação dos povos do campo que a participação dos sujeitos coletivos, dos sindicatos, das associações, dos movimentos sociais na construção dos limites das possibilidades dessas metodologias”. Uma proposição que considera como descreve Caldart (2012), que “a educação do campo não surge de uma teoria educacional essa educação surge da luta dos movimentos sociais pela garantia desse direito básico, que lhes está sendo negado” (p. 261).

Silva (Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas) defende que na impossibilidade em realizar o tempo escola, é necessário criar novos instrumentos para garantir a internet gratuita, uma luta que deve envolver a participação dos sujeitos coletivos. Entretanto, Rocha (Pedagogia da alternância: o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas) chama a atenção que a pandemia apresenta desafios diferenciados aos povos do campo e, estes se entrelaçam a outros já existentes como no caso das populações indígenas, questões ambientais e de saúde.

[...] trouxe muitos desafios pra nós porque a princípio nós dissemos a educação remota ou essa coisa aí, não nos atende, porque, a maioria dos estudantes não tem acesso, começa por aí, principalmente internet e segundo ela fere nossos princípios de alternância [...]. tem que pensar novos instrumentos nós não temos que pensar formas de organizar entendeu, não, desde luta pela internet[...]. (ROCHA, 2020)

Desta forma, os interlocutores da live constroem seus discursos o uso figurativo da linguagem crítica para analisar a educação formal e seus encontros com a realidade, possibilitando transformar as práticas educativas numa relação dialética da produção do conhecimento tensionado para os saberes, trabalho, religiosidade, etnias e gêneros

garante a formação em alternância em tempos de pandemia, sem desvincular o direito dos sujeitos do campo, sem ferir os princípios conquistados pelos sujeitos do campo.

c) Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas.

Analisaremos a *live* intitulada “Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas”, realizada pelo Programa de Pós graduação de Educação do Campo (PPGEDUC) do campus de Cametá, se fizeram presentes nessa discussão o Luiz Mauro Santos professor do Instituto INEAF de Agricultura Familiar na Amazônia, a Maria do Socorro Xavier professora doutora em sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, contou também com a participação de Larissa Xavier secretária articuladora do grupo Jirau em agroecologia e a professora Silvaneide Santos de Queiroz Brilho do Campus Universitário de Cametá da Faculdade de Educação do Campo.

Quadro 4: Live - Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas.

Sujeitos	Condições de linguagens		Finalidades
	Conteúdo temáticos Tema trazido (objeto da discussão)	Estilo de linguagem (estilo figurativo = discurso negativista/ crítico considerando o sujeito que diz)	Tá sendo dito para quê? Fortalecer que ideia e ou que grupo?
Santos (2020)	Expressões de crise; Pandemia; Educação do campo e agroecologia;	Discurso crítico do modelo de paradigma dicotômico sociedade e natureza.	Mostrar que a pandemia é uma crise da consequência socioambiental da relação sociedade e natureza. Enfatiza a agroecologia como um novo paradigma para se pensar educação do campo.
Xavier (2020)	Educação do campo; Pandemia; Reforma agrária;	Estilo de linguagem histórico crítica a partir da resistência dos movimentos sociais	Enfatiza, a importância das escolas do campo em trabalhar a agroecologia.
Xavier (2020)	Agroecologia;	Estilo de linguagem crítica da produção de agricultura industrial.	Relacionar a agroecologia e os movimentos sociais diante da pandemia e fortalecer a gestão administrativa das políticas públicas.
Brilho (2020)	Educação do campo; Agroecologia; Pandemia;	Discurso crítico das políticas públicas para os sujeitos camponeses.	Destacar que a pandemia não só agrava os problemas educacionais e acesso a tecnologias, mas a relação entre indivíduos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020), a partir da live - Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. (Facebook, 2020)

Os discursos dessa live trazem uma abordagem mais epistemológica sobre os desafios e perspectivas sobre o papel da educação do campo e agrícola, evidenciam que

a pandemia da covid – 19 aguça a crise no paradigma científico da sociedade moderna e agravamento das diferenças sociais.

No paradigma da crise científica atual, agravada pelo contexto pandêmico, os discursos trazem à tona as reflexões de Santos (2010), para demonstrarem que a crise profunda e irreversível, e que em um modelo de sociedade baseado na dicotomia, o novo real é pautado no atual paradigma dominante, ou seja, uma sociedade distanciada da natureza.

Para Santos (Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia: desafios e perspectivas), essa pandemia assim como outras epidemias se apresenta como consequência dessa crise socioambiental que impacta em crises econômicas:

[...] então a pandemia hoje na verdade ela é uma consequência dessa crise na verdade ela é uma consequência socioambiental que a gente atravessa, isso aqui não é novo né, a gente, você percebeu o que aconteceu no início do século passado a gente vai ter a mesma situação em preto e branco que foi a H1 N1 em 1918[...] Se a gente for pensar nessas últimas décadas várias epidemias vem ocorrendo junto a sociedade isso aqui são crises socioambientais que podem desencadear crise econômicas como tá acontecendo no caso da covid onde o pano de fundo é um desequilíbrio ambiental ecológico [...] (SANTOS, 2020)

Nesta perspectiva, baseado em Thomas Kuhn (1978), a partir de seus princípios sobre o “paradigma”, “ciência normal”, “crise” e “revolução”, defende-se um novo modelo de desenvolvimento científico, como um processo de transferência de um novo paradigma a outro paradigma. Isso implica em dizer que há a defesa a partir da crise, oportuniza uma nova concepção de ciência. A este fato, se refere:

[...] as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. Tanto no desenvolvimento político como no científico, o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução. (KUHN, 2006, p. 126)

Em tal caso, esse modelo de ciência que estabelece a separação homem e natureza fortalece no campo a cultura do agronegócio com vista no capital, nos dizeres de Caldart:

Na concepção antropológica de cultura, toda pessoa humana e todo o grupo social, à medida que se relaciona com a natureza, produz cultura. Ao produzir-se o ser humano produz cultura, ou seja, a sua própria existência cotidiana leva-o à produção cultural (CALDART, 2000, p. 26)

Desta forma, a agroecologia torna-se uma perspectiva revolucionária para produzir cultura dos povos do campo a partir de suas matrizes (indígena, extrativistas, quilombolas, camponesa, etc...) e extinguir o modelo capitalista de produção responsável pela degradação da natureza que tem gerado diferentes pandemia.

Nesta perspectiva, a agroecologia é defendida como uma possibilidade dos povos do campo romperem com o preconceito da ciência normal, de construir novas bases para a educação do campo (como uma práxis de educação popular emancipadora) e, conseqüentemente para os diferentes territórios de campo existente no Brasil e na Amazonia, de contribuir para materializar rupturas epistemologias concreta, considerando as relações socioambientais diversas que as populações do campo possuem, principalmente nas regiões amazônicas.

[...] essa questão epistemológica da relação homem e natureza a ciência vem sistematiza o que existe de concreto em relação as suas experiências, mas essas experiências já existem a desde da nossa ancestralidade, né, então o homem e a mulher do campo já faziam agroecologia que isso que os movimentos populares assumem[...] dentro disso tudo, existe as relações sociais, existe a organização da produção, existe a organização as relações sociais [...] (BRILHO, 2020).

Seguindo essa lógica de raciocínio, a educação do campo é apresentada nos discursos dos interlocutores desta live, como um projeto de educação fundamentado pela classe trabalhadora do campo que envolve uma teoria e política pedagógica epistemológica que se constitui como uma rede nacional construída no movimento por sujeitos coletivos materializada nas contradições e nas lutas de classes sociais e que vem sofrendo o desmonte por meio da extinção de organismos governamentais:

[...] então, esse governo também ele vem provocando desmonte das políticas da Educação do Campo, então do ponto de vista do campo ele começa extinguindo o MDA que era o Ministério da Agricultura Familiar e ao qual o PRONERA estava vinculado e vincula o Inbra ao Ministério do agronegócio [...], então isso como era que uma instituição que existia para fomentar a reforma agrária e os programas de educação pra reforma agrária as políticas agrárias [...] e também ele já vai cortando os recursos e vai destruindo essas políticas que foram conquistadas os programas, né, o PRONERA tá praticamente só mantendo os que estão em andamento, os recursos previsto esse ano pra o PRONERA ele está canalizando para um programa que tá chamando de residência agrícola [...] E vai com esses cortes de recursos vai impondo a destruição dos programas do ponto de vista do MEC ele praticamente ele extingue a SECADI onde estava localizado os programas de inclusão e diversidade entre os quais a Educação do campo, vai extinguindo o ProJovem Campo, Saberes da Terra vai o Pronatec Campo, o programa de capacitação de professores e escolas de terra, o Pronacampo [...] continua o acirramento, ampliação do

fechamento das escolas do campo [...] ele vem propondo políticas, né, de padronização de uniformização que desconhece desconSIDERA essa diversidade que vinha sendo contemplado nas políticas uma BNCC a diretrizes para a formação dos educadores [...] (XAVIER, 2020)

Diante de tais argumentos, torna-se evidente que o lugar dos discursos dos interlocutores da live é da resistência historicamente promovida pelos movimentos sociais. Exercício, lugar do exercício da Pedagogia da Esperança de Paulo Freire frente aos ataques nas políticas educacionais vem sofrendo, no sentido de mobilizar e fortalecer lutas pela garantia da educação como um direito fundamental, impedindo que seja privatizada pelas empresas de comunicação que buscam lucros com o processo do ensino remoto.

Desta forma a defesa das escolas do campo trabalhem a agroecologia, configura-se no fortalecimento do meio de vida dessas populações: Primeiro por priorizar a formação humana e a valorização da vida; Segundo por basear-se na superação da exploração exacerbada da natureza para os meios de produção; Terceira razão é de ordem política – uma vez que se refere a objetivos formativos assumindo com o projeto de sociedade; Quarta fundamenta-se em trabalhar a transformação do conteúdo escolar a partir da relação escola, trabalho e produção e, assim, produzir conhecimento que ajude na compreensão dos fenômenos da natureza e as relações sociais da realidade que se transforma, entrelaçando temáticas que envolvem: educação, segurança alimentar, produção, meio ambiente.

d) Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantia do acesso às escolas pelos alunos do campo.

A *live* que tem por título o "Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantia do acesso às escolas pelos alunos do campo", realizada pelo Programa de Pós graduação de Educação do Campo (PPGEDUC) do campus de Cametá. Contou com a participação do Eraldo Sousa do Carmo professor adjunto da UFPA do Campus Universitário de Cametá e Calinca Jordânio Pergher, professora do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete que fica no Rio grande do Sul.

Quadro 5: Live - Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantia do acesso às escolas pelos alunos do campo.

Sujeitos	Condições de linguagens	Finalidades
----------	-------------------------	-------------

	Conteúdo temáticos Tema trazido (objeto da discussão)	Estilo de linguagem (estilo figurativo = discurso negativista/ crítico considerando o sujeito que diz)	Tá sendo dito para quê? Fortalecer que ideia e ou que grupo?
Carmo (2020)	Transporte escolar: marcos legais, financiamento e desafios.	Linguagem crítica de regulamentação das políticas de transporte para os alunos ribeirinhos	Discutir os marcos legais do transporte escolar, o financiamento e desafios que isso se apresenta para o transporte escolar e as condições dos transportes escolares na Amazônia.
Pergher (2020)	Políticas de transporte escolar; Transporte escolar e escolas do campo: algumas tensões. Pandemia;	Discurso crítico aos projetos societários de desenvolvimento educacional	Discute numa abordagem cognitiva as políticas de transporte escolar no Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020), a partir da live - Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantia do acesso às escolas pelos alunos do campo. (Facebook, 2020)

O transporte escolar, escrito na Constituição Federal de 88 no seu artigo 208, § 7º consiste em: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) no artigo 4 inciso 8º e, também, além do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), no artigo 54, § 7º do transporte escolar. No entanto, o Programa Nacional de Transporte Escolar – PINAT, regulamentado pela Lei 10.880, de 09 de junho de 2004, foi criado com a finalidade de ampliar e consolidar a política de transporte escolar no país:

Art. 2º (...) oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009).

Nesse sentido o programa de transporte escolar visa garantir o direito as crianças, aos jovens e adultos principalmente das escolas do campo. No caso da realidade Amazônica de garantir a acesso as escolas de muitos alunos que dependem de transporte escolar para acessar a escola, a exemplo do município de 80% dos alunos que dependem de transporte escolar. Como descreveu Carmo (Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantia do acesso ás escolas pelos alunos do campo):

[...] em dados de 2015 lá no município de Curalinho onde realizei minha pesquisa sobre nucleação[...] cerca de 90% dos alunos de escolas ribeirinhas, estou falando de escola ribeirinha que aquelas escolas que estão situadas a margem dos rios nessa imensa Amazônia e seus municípios [...] dependiam de transporte escolar para acessarem as escolas daquele município[...] no município de Cameté no ano de 2017 nós tínhamos, havia 347 tô falando de embarcações distribuídas em torno de 180 a 190 escolas ribeirinhas[...] a escola que realizamos a pesquisa ela tinha 14 embarcações e nós podemos identifica alunos

levavam em média de 30 a 50 minutos para chegar à escola mais uma parcela significativa de alunos também levavam em média uma hora e 1:20 para chegar na escola[...] alunos levam em média 3:30 para chegar até a escola [...] (CARMO, 2020).

Leva-se em consideração o fato de as escolas serem distantes das localidades, fazendo com que o aluno passe muito tempo no transporte escolar ou até mudar-se para a cidade devido ao fechamento, uma questão também colocada por Pergher, (Transporte escolar em tempos de pandemia: desafios para garantia do acesso às escolas pelos alunos do campo):

[...] essas pequenas escolinhas elas foram sendo então fechadas, nucleadas para escolas com infraestruturas melhores né, mas que distante às vezes da casa das pessoas e isso então emerge a necessidade do transporte que e vem para garantir o direito à educação, e ele vem para garantir o direito ao acesso, mas ele não deveria em momento nenhum vi substituir as escolas do campo[...] (PERGHER, 2020).

Para garantir o direito à criança, do adolescente, do jovem e do adulto à uma escola do campo de qualidade próximo da sua casa é necessário que se discuta o transporte escolar de qualidade intracampo, respeitar a faixa etária e o tempo que os estudantes ficarão dentro do transporte e garantir financiamento adequado para efetivar esse transporte escolar. Sendo assim, é importante que o aluno não ter uma escola próxima de sua residência, mas tenha acesso por meio do transporte escolar. Isso implica dizer que nas realidades amazônicas faz-se necessário pensar as tensões sobre a política de transporte considerando a materialidade da resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece o tempo mínimo e máximo de deslocamento dos alunos e da oferta partilhada dos transportes por parte do governo e municípios, a resolução Nº 05, de 08 de maio de 2020: “Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE”, substituindo a resolução CD/FNDE/MEC de 28 de maio de 2015 que ocorriam muitos antes da pandemia:

[...] essas embarcações que a grande parte dos municípios eles contratam para o transporte escolar, elas são inadequadas, inadequadas porque elas não foram projetadas para transportar alunos, elas foram construídas para as outras atividades do trabalho e do transporte de nossas populações ribeirinhas daqui da Amazônia[...] eles transportam alunos acima da sua capacidade tá, não há coletes salva-vidas nos transportes escolares, é, para os alunos[...] embarque e desembarque dos alunos né, seja nas escolas ou mesmo nas suas residências tem toda essa dificuldade em certos lugares o barqueiro tem que carregar o aluno se não molha seu material escolar[...] acidente de escarpelamento[...] condições ambientais, também de nossos rios aqui que muitas escolas estão situadas dentro de pequenos rios, furos e igarapés[...] os barcos

sem identificação como é regulamentado na cartilha do transporte escolar[...] com relação ao tempo de viagem no transporte escolar[...] de assento 38% dos alunos vão falar que seria inadequado 30% vão dizer que isso é irregular[...] lotação das embarcações né, é 26% dos alunos consideram bom, 30% regular, a limpeza das embarcações 47% eles dizem que essa limpeza no barco seria bom, é 26% seria ótimo[...] estado de conservação das embarcações, então 31% vão dizer que estado das embarcações serão boas[...] cumprimento dos horários do barco 26% vão dizer que seria bom[...] o tempo da viagem 34% eles consideram bons[...] grande parte dos barcos nessa região tem os equipamentos de salva-vidas então para eles a natural andar em um barco que não tenha colete salva-vidas então eles vão dizer que o barco é seguro 34%, as condições ambientais né que é as condições dos rios, das praias[...] provoca um percurso maior do barqueiro que eles possam chegar a escola[...]. (CARMO,2020).

Assim, para além das tensões já existentes, os interlocutores dos discursos ao tratarem do transporte escolar em tempos de pandemia, apontam para a necessidade de refletir sobre a possibilidade de garantir segurança as crianças dentro de transporte em condições de superlotação. Em seus discursos pautam que é preciso ouvir as populações do campo, das águas e florestas, de consultar as comunidades, os conselhos municipais, a secretaria municipal de educação a fim de fazer uma avaliação dos impactos causados ao campo. É preciso conhecer os espaços culturais e sociais desses coletivos e indagar se o transporte escolar é um mal necessário? Ou se com a política de transporte escolar é também uma forma de negação do direito das pessoas do campo, das águas e florestas terem uma escola dentro da localidade?

Ressalta-se que antes da pandemia da covid – 19 discutia-se o acesso escolar, o direito de ter vaga na escola, a alimentação escolar e ao transporte escolar, só que agora o acesso à escola está para além do prédio fixo na comunidade, para acessar a escola você precisa ter casa, comida, um responsável que possa ficar com suas crianças, acesso à internet, ao computador ou similar. Isso implica dizer que as desigualdades educacionais deram visibilidades as desigualdades sociais, nos dizeres de Pergher “tinha-se pouca visibilidade disso, agora estão escancaradas mostrando que o país nunca conseguiu dá conta suficientemente do direito a educação escolar”.

Nem todos tem a mesma condição de acesso à educação que está sendo ofertado principalmente no ensino remoto:

Considerando-se que educação de qualidade para todos é, ao mesmo tempo, insumo e produto desenvolvimento societário, não seria razoável supor que o país pudesse ter assegurado um elevado padrão de qualidade educacional de todos os brasileiros, sem que equivalente avanço fosse logrado em relação às demais condições sociais. No

entanto, que pese ser procedente tal entendimento, acredita-se que tanto a qualidade da oferta, quanto os resultados de desempenho dos sistemas públicos de ensino ainda se encontram em patamar aquém daquele alcançado no campo econômico. (CORBUCCI, 2009, p.76)

Sendo assim, os sujeitos presentes na live, apropriam-se da linguagem crítica aos projetos societários desenvolvimento educacional, para além das condições de acesso as escolas e transporte escolar com condições dignas para os alunos predomina as desigualdades sociais presentes ao ensino por meio remoto, ou seja, acarretam também as desigualdades educacionais para esses coletivos.

e) O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que reorganizar o calendário escolar.

A última *live* intitulada por “O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar”, organizada pelo Fórum Paraense de Educação do Campo- FPEC em parceria com Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública no Pará o SINTEP e também em parceria comissão de direito à educação - OAB - Pará.

Participaram dessa discussão a Ioná Silva de Sousa Nunes do Ministério Público do Estado do Pará; Marcelo Costa da OAB – PA; Salomão Antônio Mufarrej Hage coordenador do Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, também o professor Marcelo Costa de Lima professor adjunto da UFPA e o professor Beto Andrade representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará - SINTEP.

Quadro 6: Live - O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar.

Sujeitos	Condições de linguagens		Finalidades
	Conteúdo temáticos Tema trazido (objeto da discussão)	Estilo de linguagem (estilo figurativo = discurso negativista/ crítico considerando o sujeito que diz)	Tá sendo dito para quê? Fortalecer que ideia e ou que grupo?
Hage (2020)	Pandemia; Ensino remoto; Setor privado;	Discurso crítico das soluções padronizadas da sociedade.	Delinear o cenário de desigualdades causada pela pandemia, além de ir contrário as iniciativas públicas e privadas.
Nunes (2020)	Ensino a distância	Perspectiva da política de governo, discurso de uma dada realidade, possui uma abordagem crítico produtivista.	Demonstrar que o ensino a distância reproduz as desigualdades sociais, porém é necessário para que continue o processo de construção do ensino.
Costa (2020)	Pandemia	crítica dos processos de educação a distância.	Ressaltar o papel da educação em tempos de pandemia.

Andrade (2020)	Educação em tempos de pandemia.	Crítica ao conhecimento científico e as iniciativas privadas	Enfrentamento pela defesa da educação do campo.
----------------	---------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020), a partir da live - O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que reorganizar o calendário escolar. (Facebook, 2020)

O diálogo sobre o direito a educação do campo em contexto pandêmico é marcado por argumentos que apontam para amplificações das tensões presentes nas sociedades divididas em classes. No caso da educação, tensões que entre os modelos e concepções mercadológicas e as populares fomentam buscas de alternativas diante da instabilidade que a pandemia tem causado e reflexões acerca da função social da escola. Imersos a essa linha de raciocínio os discursos dos interlocutores analisam os efeitos negativos da pandemia, principalmente nas populações mais vulneráveis e posicionam-se a partir do Fórum de Educação do Campo e do governo perspectivas diferentes para esse contexto. Para Nunes (O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar), há uma normativa do governo federal, na qual o ministério de educação dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 na portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, e, embora destaque que esse modelo de ensino aumenta as desigualdades e se coloque contra o ensino a distância, ressalta que “neste momento não se tem solução pronta porque a gente não sabe o que vai acontecer”, destacando a necessidade de não parar a educação.

Hage (O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar), como representante do Fórum destaca que em contexto de ampliações das desigualdades sociais, como o momento atual, é preciso pensar a educação no processo formativo humano, o que implica em usar as tecnologias para ajudar no enfrentamento do distanciamento social, descobertas científicas e ou medidas provisórias do tempo espaço escolar:

[...] o setor de educação com todo o seu acúmulo no processo formativo dos seres humanos, poderia estar desenvolvendo muitas ações informativas nas pessoas sobre a situação que a gente tá vivendo, como ajudar as pessoas a se prevenir, a gente poderia tá ajudando no sentido de tá desenvolvendo ações e atividades para desestressar as pessoas, para animar as pessoas, para congregar as pessoas são muitas as possibilidades de que nós poderíamos estar utilizando, não é, toda nossa aparato tecnológico, toda nossa rede educacional até mesmo numa perspectiva virtual ou onde ela consegue alcançar[...] (HAGE, 2020).

Costa (O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar), por sua vez, analisa que as soluções dadas pelo

Conselho nacional de Educação como forma de subsidiar os debates e o ensino por meio do uso da educação a distância viabilizado pelos meios tecnológicos, parte de uma realidade que não existe para muitas pessoas, o manuseio desses recursos materiais para a população das periferias, dos assentamentos quilombolas, indígenas, camponeses, extrativistas, entre outros, está posto em uma dicotomia entre esse desafio educacional que se impôs para as pessoas e a luta pela vida.

Ao contextualizar a realidades das escolas da região norte, Andrade (O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar), denuncia que as desigualdades são percebidas em diferentes aspectos considerando as territorialidades dos sujeitos, os territórios dos alunos ampliam-se os desafios já enfrentados por esses sujeitos : “o Brasil todo cerca de 50% dos domicílios têm acesso à internet então metade não tem, na região norte são 74% que não têm acesso à internet estão no campo”, contrapondo-se a proposta regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, rotina de estudos baseada em aulas online e em plataformas.

Diante disso, em sua fala há uma apropriação do discurso, baseado em um estilo de linguagem crítica das soluções padronizadas pelo ministro da educação, o qual busca soluções inadequadas para que a aprendizagem dos conteúdos continue. Menciona também a preparação do Enem, onde há estudante que não tem acesso à internet até mesmo suas preocupações estão para além do acesso, e sim na sobrevivência em relação a alimentação, trabalho e moradia.

Nesta direção, os discursos dos representantes sociais apontam que saídas homogenizadoras, vinculadas a visão economicista da sociedade que pensa a educação a partir da formação para o mercado e das aprendizagens de conteúdo ampliam os processos de exclusão social.

Ressalta-se que a proposta do ensino remoto é questionada por inúmeras perspectivas: a) acesso à internet; b) acompanhamento e mediação do processo de aprendizagem pelo cuidador em casa; c) o cansaço, principalmente crianças que passam horas em frente ao computador. Ao relaciona-la as realidades Amazônicas os discursos apontam para agravamento das desigualdades por essas soluções padronizadas, destacando as comunidades indígenas e as comunidades ribeirinhas, extrativistas que já têm grandes dificuldades de acesso, por serem distantes, levando mais de um dia de lancha para conseguir ir de Altamira até uma dessas comunidades. Como diz Bourdieu na medida em que se ignora as diferenças culturais e as classes sociais estamos construindo escolas que favorece os já favorecidos e desfavorece os desfavorecidos:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nesta perspectiva, questionar o papel da educação em tempos de pandemia tem se configurado como propõe Hage (O direito à educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que organizar o calendário escolar) no processo de resistência dos movimentos sociais. É preciso compreender que neste momento que a educação está em um contexto para além de debate intenso, tenso e conflituoso, ela está imersa ao discurso hegemônico mercadológico, tem assumido políticas “emergenciais” baseada na garantia da drenagem de recursos públicos para o setor privado que é o setor que domina e lidera o uso dessas tecnologias, a quem presta consultoria, terceiriza os serviços em prefeituras dos governos estaduais, sendo um meio pelo qual o setor privado busca ampliar suas atividades econômicas.

Para a compreensão dos defensores dos princípios da educação do campo a educação ocorre por meio de diálogo e na relação aluno - professor, não pode ser desvinculada da realidade na qual o aluno está inserido “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1997, p. 57), a educação problematiza contextos e história que se constroem em um processo emancipatório. Porém como formar interações por meio de recursos tecnológicos onde muitos alunos não tem acesso, como construir relações e debates por meio de recursos que agravam as desigualdades, que nega ao aluno o acesso à educação.

Entretanto, é possível notar, que a educação tem fortalecido o modelo economicista diante da pandemia, um retrocesso diante das políticas educacionais já conquistadas destinadas a esses coletivos, avanços construídos historicamente emersos ao contexto de lutas dos povos do campo, sendo ameaçados diante da falta de acesso, de políticas que contemplem não só o calendário escolar, mas que busque proteger vidas, “sem soluções padronizadas para todo Brasil.

Assim, o professor Marcelo conclui essa temática enfatizando não ser o momento de apresentar resoluções e nem medidas nas quais violem a constituição, mas que tenhamos condições de criar projetos para a sociedade brasileira a garantir os direitos fundamentais de educação, reduzindo as desigualdades sociais.

O mesmo destaca a importância de ter discursos que se constituiu por meio de lives para pensar o melhor a educação paraense e dentro delas os sujeitos do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas, portanto, o seu discurso tem a finalidade de contrapor as iniciativas pública e privada as quais vão contra as medidas de isolamento social.

Em conformidade com o descrito acima, o professor Beto faz relação ao discurso do professor Salomão Hage para o adiamento do ENEM, mesmo com as plataformas digitais o ensino não oferece nem 15% de preparação. Dessa forma, ajuda a descomprimir toda a tensão ligadas ao calendário escolar vigente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa realizada, observou-se no discurso dos professores que a pandemia do COVID-19 agrava a vigência das políticas educacionais garantidoras dos direitos de alunos que residem no campo, tanto nas diretrizes nacionais de educação do campo, quanto na qualidade e oferta desse ensino, visto que os desafios referidos neste trabalho são peculiares a realidade amazônica.

Delimitar cenários para a escola do campo na Amazônia requer o reconhecimento da diversidade e particularidades que perpassa de um contexto ecológico, produtivo, político e cultural.

Proveniente a isso, a diversidade sócio territorial da Amazônia Paraense reflete na economia da comunidade por meio da agricultura familiar, da caça, da pesca, do artesanato, do extrativismo, etc. Toda essa biodiversidade amazônica é encontrada nas diversidades socioculturais desses territórios, os quais formam espaços singulares que possuem inúmeros povos, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, entre outros, cuja as identidades estão ligadas aos territórios e inerentes aos seus saberes.

Dessa forma, as atividades econômicas desses coletivos que determinam a cultura, os valores, as linguagens, tornam-se princípios educativos, matriz formadora para as propostas curriculares governamentais na educação do campo, visibilizadas e incluídas no currículo escolar, respeitando o seu tempo, espaço de produção e renda familiar, a fim de contribuir para o desenvolvimento moral, político e social dos seus sujeitos.

É importante ressaltar que a função social da Educação do campo é valorizar a diversidade existente, diferenciada das demais regiões. Em suma, deve-se levar em consideração o fato de que:

Há várias Amazôniaas na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si. Há que se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que tem esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente a incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o já sabem, além de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania. (GONÇALVES, 2005, p. 10)

Conforme o disposto, a política curricular para a educação do campo deve estar direcionada de acordo com a territorialidade da população, respeitando o seu modo de vida, as dinâmicas relacionadas as suas particularidades e contradições advindas das diferentes regiões, desta forma, garantir uma educação do campo e no campo.

Segundo Arroyo (2004, p. 101), “pensar em políticas públicas para a educação do campo, nunca garantiu a educação como um direito dos povos camponeses, necessita-se de novos olhares, novas posturas e estratégias que devem legitimar essa singularidade que demanda os territórios, alicerçar esse novo paradigma pensada para o campo”.

A educação do campo tem sido impactada quanto a falta de articulações que busca apresentar propostas além dos interesses dos setores privados, por meio dos discursos os sujeitos procuram alternativas relevantes para a segurança do campo educacional no enfrentamento dessa calamidade pública.

É importante mencionar, ao diagnosticar os desafios da escola do campo na Amazônia, dentro do contexto de pandemia feito com discursos dos sujeitos dos movimentos sociais e acadêmicos, implica em refletir sobre a responsabilidade dos órgãos governamentais e instancias de ensino na situação dos alunos e professores durante e após a pandemia.

Portanto, no cenário em estudo foram focalizadas ações para garantir a continuidade da educação sem prejudicar a qualidade e oferta de ensino, porém, sem o diálogo que vai além dos muros escolares, torna-se mero discurso com apenas um objetivo, cumprir o calendário escolar vigente por plataformas digitais, os quais agravam as desigualdades sociais, visto que a pandemia da covid – 19 ainda está longe de terminar esses discursos em torno do tema em questão serão relevantes para futuros debates como forma de remediar e reforçar a função social da escola.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Márcia Angela da S. Impactos da pandemia da covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares** Vol. 11, nº 1, 2020.

ANDRADE, Beto. COSTA, Marcelo. HAGE, Salomão M. NUNES, Ioná. **Direito à educação em tempos de pandemia:** defender a vida é mais do que reorganizar o calendário escolar. Facebook: PPGEDUC/Cametá. Pará, 15 de maio de 2020 às 17h. Disponível em: www.facebook.com/educampoparaense.

ANDRÉ, Luiz Batista da Silva. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Rev. Bras. Hist. Educ.** vol.20 Maringá 2020. Epub May 15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>.

ANJOS, Maura P. ROCHA, Maria Isabel A. SILVA, Edfranklin M. **Pedagogia da alternância:** o espaço/tempo formativo entre outros modos de educar no campo, nas águas e nas florestas. Facebook: PPGEDUC/Cametá. Pará, 03 de agosto de 2020 de 10h às 12h. Disponível em: <https://www.facebook.com/ppgeduc.cameta>.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o Movimento Social do Campo. In ARROYO, M. G. A; CALDART, R. S; Molina, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). **Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____, Educação para as novas relações de trabalho no campo. In: **Seminário Educação no meio rural** (Anais). Brasília: INEP, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BORDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, O campo econômico. **Política & Sociedade**, v. 1, n. 6, p. 15-57, abr. 2005a.

BRAIT, Beth. **O conceito de estilo em Bakhtin:** dimensão teórica e prática. Brasil, 2011. Disponível em:

http://s3images.coroflot.com/user_files/individual_files/300336_SYpIFII9119AIN1U9PfecIDUk.pdf. Acesso em: 16/01/2021.

BRASIL (2020a). Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo BRASIL de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

_____, Conselho Nacional de Educação (2020, 18 de março). *Nota de Esclarecimento*. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 04/08/2020.

_____, (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009).

_____, Decreto Nº 6 de Março de 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 21/12/2020.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 16/08/2019.

_____, **Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar no Rio Grande do Sul** – PEATE/RS, Lei Nº 12 882, de 03 de janeiro de 2008. Decreto nº 54.458 ,28 de dezembro de 2018.

_____, Governo Federal. **Constituição Federal da República Brasileira**. Brasília/DF,1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07/10/2020.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09/07/2020.

_____, LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 29/12/2020.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta de parecer sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID – 19, 2020.

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Plano diretor**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 15/04/2021.

_____, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA MANUAL DE OPERAÇÕES Edição Revista e Atualizada Brasília, abril de 2004 (Aprovado pela

Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 ABRIL de 2004). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso: 12/12/2020.

BRILHO, Silvaneide S; SANTOS, Luiz M; XAVIER, Maria S. XAVIER, Larissa. **Educação do campo e agroecologia em tempos de pandemia:** desafios e perspectivas. Facebook: PPGEDUC/Cametá. Pará, 30 de julho de 2020 de 17 h às 19 h. Disponível em: <https://www.facebook.com/ppgeduc.cameta>.

BUBNOVA, BARONAS et al. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / Voice, sense and dialogue on Bakhtin. **Acta Poética 27 nº 1**, em 2006, p. 97-114. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16.pdf>. Acesso em: 11/07/2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In CALDART, R. S; PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. & Frigotto. G. Dicionário da Educação do campo (p. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

_____, CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola/Roseli Salete Caldart – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas:** educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

_____, Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARMO, Eraldo S. PERGHER, Calinca J. **Transporte escolar em tempos de pandemia:** desafios para garantir do acesso as escolas pelos alunos do campo. Facebook: PPGEDUC/Cametá. Pará, 31 de julho de 2020 às 17h. Disponível em: <https://www.facebook.com/ppgeduc.cameta>.

CORBUCCI, P. R., Cassiolato, M. M., Codes, A. L., & Chaves, J. V. (2009). Situação educacional de jovens brasileiros. Em J. A. Castro, L. M. C. Aquino & C. C. Andrade (Orgs.), **Juventude e políticas sociais no Brasil (pp. 89-108). Brasília: IPEA.**

COSTA, Lucinete Gadelha da. Reflexões na Tessitura de um currículo para a Educação do Campo, das águas e das florestas no GEPEC/UEA. In: SILVA, Nilvania dos Santos; et al. (Org.). **Educação do Campo e interconexões.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

DECRETO Nº 609, DE 16 DE ABRIL DE 2020. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5444>. Acesso em: 21/12/2020.

FREIRE, P; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Ginebra, 1974. **Atas.** Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975, 109 p.

_____, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - Política e educação. São Paulo: Cortez, 1997.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005. Das geografias as geografias. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>. Acesso em: 07/10/2020.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. SOUSA, Maria Antônia. **Políticas, educação do campo e pesquisa na Amazônia**: desafios em tempo de pandemia. Facebook: PPGEDUC/Cametá. Pará, 28 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/ppgeduc.cameta>.

KUHN, Thomas Samuel. **Estrutura das Revoluções Científicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria N° 343, De 17 De Março De 2020 IÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02/12/2020.

MINISTÉRIO DA SAUDE. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 09/08/2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria N° 188, d 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188>. Acesso em: 04/08/2020.

OLIVEIRA, I. A, et al. **Educação em classes multisseriadas na Amazônia**: singularidade, diversidade e heterogeneidade. Belém: EDUEPA, 2011. V. 1. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/index.php/2019/06/07/educacao-em-classes-multisseriadas-na-amazonia-singularidade-diversidade-e-heterogeneidade-vol-ii/>. Acesso em: 18/07/2020.

_____, Lorena Maria Mourão. **Educação do campo e currículo na Amazônia Paraense**: o enfoque dado a diversidade sócio-territorial nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2010. Disponível em: file:///F:/DIVERSIDADE%20AMAZONICA/Dissertacao_EducacaoCampoCurriculo.pdf. Acesso em: 07/10/2020.

PARÁ/Secretaria de Educação. **A Educação Básica no Pará**: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. v. I. Belém: 2008c.

PARÁ/Secretaria de Educação. **A Educação Básica no Pará**: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. v. II. Belém: 2008d.

PARÁ/Secretaria de Educação. **1ª Conferência Estadual de Educação**: diagnósticos, objetivos, diretrizes e metas aprovadas (relatório). Belém: 2008b.

PEREIRA, Rosenildo. Trajetória e realidade da educação do campo no Pará. Secretaria Municipal e Educação e Cultura (Semec), Abaetetuba/PA – Brasil. **Revista Educação Online**. Rio de Janeiro, n. 24, jan-abr 2017, p. 113-127.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 07/10/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. 59p.

SILVA, Gustavo. NEVES, Jorge. Divisão do trabalho social e arranjos produtivos locais: reflexos econômicos de efeitos morais de redes interorganizacionais. RAM, **Rev. Adm. Mackenzie** vol.14 no.1 São Paulo Jan./Feb. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000100009>. Acesso em: 28/11/2020.

SOUSA, ROMIER et al. **Educação do campo na Amazônia**: A experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá / Sousa, Romier; Cruz, Renilton; Silva, Ruth; Silva, Franciara; Moraes, Maura. – Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil [IEB], 2016. Disponível em: https://iieb.org.br/wp-content/uploads/2019/02/SistematizacaoEFAs_web_1.pdf. Acesso em: 11/07/2020.

STELLA, Paulo R. *Palavra*. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY. *A formação Social da Mente*. 5º ed. São Paulo: Fontes, 1994.