

# AMAZÔNIA

## A REGIÃO DE CARAJÁS

**MAURÍLIO DE ABREU MONTEIRO**  
Organizador

# AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS



**Universidade Federal do Pará – UFPA**

Reitor: Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor: Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Maria Iracilda da Cunha Sampaio

**Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA**

Diretor Geral: Armin Mathis

Diretora Adjunta: Mirleide Chaar Bahia

**Editora NAEA**

Editor-Chefe: Silvío José de Lima Figueiredo

Divisão de Editoração: Aurilene Ferreira Martins e Albano Rita Gomes

**Conselho Científico**

Presidente - Prof. Dr. Armin Mathis – Universidade Federal do Pará

Vice-Presidente - Profa. Dra. Mirleide Bahia – Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ana Paula Vidal Bastos – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Mejías Rodríguez – Universidad de La Habana, Cuba

Prof. Dr. Germán Alfonso Palacio Castañeda – Universidad Nacional de Colombia,

Letícia Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista – Universidade de Aveiro,

Portugal Prof. Dr. Miguel Piñedo-Vasquez – Columbia University – New York, EUA

Prof. Dr. Ronaldo de Lima Araújo – Universidade Federal do Pará

**Coordenação de Comunicação e Difusão Científica**

Armin Mathis

**MAURÍLIO DE ABREU MONTEIRO**  
Organizador

# **AMAZÔNIA**

A REGIÃO DE CARAJÁS



**BELÉM**  
**2023**

**Diagramação**

Triunfal Gráfica e Editora

**Foto de capa**

Agropecuária Santa Barbara (Xinguara, Pará), antiga área dos castanheais Espírito Santo e Carajás.  
Autor: Bloomberg (Getty Images)

**Criação da capa**

Lucas França Rolim

**Revisão de texto**

Conforme as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.  
Andrew Caetano (Editora Cubo)

**Padronização e normatização**

Lucas França Rolim  
Idelvandro José de Miranda Fonseca

**Editoração final**

Aurilene Ferreira Martins  
Editora NAEA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Biblioteca do NAEA/UFPA-Belém-PA

---

A489      Amazônia: a região de Carajás [recurso eletrônico] / Maurílio de Abreu Monteiro, organizador. — Belém: NAEA, 2023.  
756 p.: il. 18,2 x 25,7 cm.

Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-7143-217-8

1. Carajás, região de (PA) - Desenvolvimento. 2. Desenvolvimento sustentável - Carajás, região de (PA). 3. Minas e recursos minerais - Carajás, região de (PA). 4. Planejamento regional - Amazônia. 5. Amazônia - Condições econômicas. I. Monteiro, Maurílio de Abreu, org.

CDD 23. ed. – 330.98115

---

Elaborado por Maria do Socorro Barbosa Albuquerque – CRB-2/871

Disponível em:

<https://doi.org/10.4322/978-85-7143-217-8>

© Direitos Reservados aos autores

Editora NAEA

Av. Perimetral, nº 1 - Campus Universitário do Guamá  
Belém - PA - CEP 66.075-750 – (91) 3201-7231  
naeaeditora@gmail.com, editora\_naea@ufpa.br

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	1
<i>Carlos Antônio Brandão</i>	
<b>Parte 1 Região, aspectos teóricos e metodológicos</b>	<b>7</b>
<b>1</b>   A importância heurística da região, uma nota	9
<i>Marcos Alexandre Pimentel da Silva</i>	
<b>2</b>   Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás	17
<i>Maurílio de Abreu Monteiro e Regiane Paracampas da Silva</i>	
<b>3</b>   Modernização caricata e acumulação capitalista na Amazônia: o caso da região de Carajás	35
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Mirleide Chaar Babia e Edna Maria Ramos de Castro</i>	
<b>4</b>   Ajuste espacial e temporal na Amazônia: reflexões sobre fronteira do capital e des-re-configurações territoriais	53
<i>Fernando Michelotti, Humberto Miranda do Nascimento e Evaldo Gomes Júnior</i>	
<b>5</b>   Um diálogo possível? Aproximações e ressignificações do inventário furtadiano na interpretação da região de Carajás	77
<i>Rafael Gonçalves Gumiero</i>	
<b>6</b>   Natureza, infraestrutura, mineração e urbanização: cartografando interseções históricas na região de Carajás	93
<i>Patrícia Capanema Álvares Fernandes</i>	
<b>Parte 2 Tópicos da história regional</b>	<b>115</b>
<b>7</b>   A Amazônia em páginas impressas: a Série Realidade Brasileira da <i>Folha de S. Paulo</i>	117
<i>Eduardo de Melo Salgueiro</i>	
<b>8</b>   Alteridades e outridades na região de Carajás	139
<i>Idelma Santiago da Silva, Flávia Marinho Lisboa e Laécio Rocha de Sena</i>	
<b>9</b>   Privatização de terras na Amazônia: o caso do Polígono dos Castanhais	159
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Amarildo José Mazutti e Regiane Paracampas da Silva</i>	
<b>10</b>   O passado autoritário e seus rastros: 50 anos da Guerrilha do Araguaia (1972-2022)	183
<i>Janaílson Macêdo Luiz</i>	
<b>11</b>   Ouro, empresas e garimpeiros na Amazônia: o caso emblemático de Serra Pelada	207
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Maria Célia Nunes Coelho, Raimundo Garcia Cota e Estêvão José da Silva Barbosa</i>	
<b>12</b>   Estado de Carajás: vontades de verdade em (dis)curso	231
<i>Flávia Marinho Lisboa</i>	

<b>13</b>   Do pentecostalismo à terra de realização <i>Fernando Arthur de Freitas Neves</i>	257
<b>Parte 3 Economia e região</b>	<b>279</b>
<b>14</b>   Crescimento econômico e competitividade espúria na Amazônia: o caso da região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	281
<b>15</b>   Mercantilização de recursos naturais, desigualdade e pobreza na Amazônia: a região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	309
<b>16</b>   Relações mercantis e hierarquias na região de Carajás: um perfil econômico a partir de registros fiscais do estado do Pará <i>Lucas Rodrigues</i>	341
<b>17</b>   O FNO na região amazônica de Carajás: aprofundando o caráter primário e deletério da economia regional <i>Rafael Gonçalves Gumiero</i>	361
<b>18</b>   A escala nacional importa? O novo padrão de acumulação no Brasil e a centralidade da região de Carajás <i>Giliad de Souza Silva</i>	381
<b>Parte 4 Conformação da rede urbana</b>	<b>415</b>
<b>19</b>   A inserção das cidades na configuração da fronteira amazônica: um estudo de morfologia urbana na região de Carajás, 2010 – 2020 <i>José Júlio Ferreira Lima e Lucas França Rolim</i>	417
<b>20</b>   Núcleos urbanos informais em Carajás: o caso das Regiões Imediatas de Marabá e Parauapebas <i>Sergio Moreno Redón, Gabriel Moraes de Outeiro, Ana Carolina Campos de Melo e Rafael Gonçalves Gumiero</i>	441
<b>21</b>   Saneamento básico e pobreza na Amazônia: um diagnóstico para a região de Carajás <i>Daniel Nogueira Silva, Emílio Campos Mendes e Ritbielly Lira Sousa</i>	467
<b>22</b>   Panorama midiático da região de Carajás <i>Elaine Javorski Souza</i>	485
<b>Parte 5 Ensino e escola</b>	<b>503</b>
<b>23</b>   Letramento precário: uma faceta da configuração da região de Carajás <i>Vanja Elizabete Sousa Costa, Maurílio de Abreu Monteiro e Gabriel Costa Oliveira</i>	505
<b>24</b>   A escola como objeto de pesquisa histórica na e sobre a região de Carajás: notas iniciais <i>Erinaldo Vicente Cavalcanti</i>	523

<b>25</b>   Para superar abismos no ensino: um outro modo de organizar e construir conhecimento <i>Rosemeri Scalabrin</i>	545
<b>Parte 6 Elementos do agrário regional</b>	<b>569</b>
<b>26</b>   Trajetórias produtivas no agrário amazônico: o caso da região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	571
<b>27</b>   Cenário e perspectivas para a produção animal na região de Carajás <i>Anaiane Pereira Souza, Caroline Nebo, Fernanda Franco Alves e Ester da Silva Criança</i>	613
<b>28</b>   Caracterização produtiva da atividade leiteira em estabelecimentos na região de Carajás <i>Jefferson Rodrigues Gandra, Fabíola Miranda da Silva, Lucas Magovski Soares, Paulo Vinícius da Costa Mendes, Erika Rosendo de Sena Gandra e Milena Raiane Alves da Silva</i>	637
<b>29</b>   O ônus ambiental do paradigma agropecuário em Carajás e a construção de alternativas <i>Diego de Macedo Rodrigues e Maurílio de Abreu Monteiro</i>	655
<b>Parte 7 Domínios da natureza</b>	<b>675</b>
<b>30</b>   Componentes naturais da paisagem na região de Carajás <i>Estêvão José da Silva Barbosa, Maria Rita Vidal, Abraão Levi dos Santos Mascarenhas e Larissa Nascimento Fanjas da Silva</i>	677
<b>31</b>   Geoeecologia: aportes para uma aproximação taxonômica das unidades de paisagens para a região de Carajás <i>Maria Rita Vidal, Abraão Levi dos Santos Mascarenhas, Edson Vicente da Silva e Estêvão José da Silva Barbosa</i>	707
<b>32</b>   A matriz hidrográfica da região de Carajás: um estudo sobre unidades fluviais e pressões espacialmente explícitas na paisagem <i>Keid Nolan Silva Sousa</i>	729
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>751</b>



## PARA SUPERAR ABISMOS NO ENSINO: UM OUTRO MODO DE ORGANIZAR E CONSTRUIR CONHECIMENTO

Rosemeri Scalabrin  

### INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento histórico na sociedade se dá pela relação entre o contexto do passado e o presente, na perspectiva de perceber mudanças e permanências (Siman, 2004), e a produção do conhecimento científico se materializa como expressão da relação sujeito-objeto no desenvolvimento do pensamento crítico que emergem de finalidades práticas (Abrantes e Martins, 2007), o que expressa a importância das instituições de ensino públicas na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e a produção de novos conhecimentos ancorados em tecnologias sustentáveis.

Nesse sentido, o desafio que está posto na contemporaneidade refere-se ao desperdício das experiências e conhecimentos produzidos a partir de outras racionalidades, as quais reproduzem a existência humana ancorado em outra concepção do tempo e da temporalidade, e pela relação harmoniosa entre ser humano e natureza. Entretanto, elas são ocultadas e desconsideradas por estarem fora da compreensão ocidental de mundo (Santos, 2006).

Neste contexto, observa-se que o problema das desigualdades regionais existe, os instrumentos de avaliação em larga escala também apontam outra realidade igualmente existente, qual seja: resultados muito limitados dos processos de ensino aprendizagem, conforme apontam Costa et al. (2023). Todavia, ambos são aspectos que apresentam tão somente a aparência manifesta de um fenômeno, uma vez que a essência do problema se encontra no modo de organizar e construir conhecimento.

Trata-se de um problema muito complexo e que as experiências educacionais desenvolvidas historicamente no âmbito dos movimentos sociais do campo e da cidade e, também, em instituições de ensino, ainda que de forma pontual, buscam enfrentar justamente buscando organizar e produzir o conhecimento em bases alternativas e diferenciadas. Trata-se de experiências com abrangência ainda muito limitada, de sorte que permanece o desafio de essas experiências inspirarem e impulsionarem o processo de construção do conhecimento e repensar as matrizes sistêmicas, inclusive porque na contemporaneidade há avanços na legislação

educacional do Brasil que possibilitam avançar na transformação da escola pública e das matrizes curriculares dos cursos das academias.

Nesse contexto, discuto neste texto as questões de fundo, que são centrais para a transformação da educação e que se referem a outros modos de organizar e construir conhecimentos, destacando as diversas possibilidades pedagógicas e curriculares existentes e ainda pouco utilizadas nas instituições de ensino na Amazônia e no país, para o que tomo como referências o acúmulo de experiências nacionais e internacionais desenvolvidas por Paulo Freire (1975, 1981, 1997) e as sistematizações realizadas anteriormente acerca do currículo via tema gerador e acerca do conhecimento, bem como as pesquisas realizadas por Boaventura Santos (1985, 2004, 2005, 2006), nas quais o autor destaca a necessidade de avançar na tradução das experiências existentes ancoradas em outras formas de ver e estar no mundo (outras racionalidades), bem como reconhecê-las e incorporá-las nas práticas e na reorganização das instituições de ensino.

## **OUTRO MODO DE ORGANIZAR E CONSTRUIR CONHECIMENTO POR MEIO CURRÍCULO VIA TEMA GERADOR**

A dimensão político-pedagógica da concepção de educação de Paulo Freire (Figura 1) encontra-se no diálogo entre conhecimentos, ou seja, entre os conhecimentos dos educandos, o conhecimento da realidade e o conhecimento das áreas, tendo como ponto de partida os temas geradores, e não os conceitos científicos.

Os temas geradores se efetivam pela relação entre a problematização programática e os conhecimentos ou abordagens temáticas, as quais se efetivam pela coletividade por meio do diálogo, tendo como foco a procura constante de fatores que propiciem a construção da autonomia dos sujeitos coletivos tanto na apropriação dos conhecimentos existentes quanto na produção de novos conhecimentos.


De acordo com Freire, a dialogicidade requer sujeitos históricos que pronunciam o mundo. Assim, o diálogo é um ato de criação, um ato de liberdade, um ato de solidariedade, um ato de construção do compromisso com a transformação das situações de dominação, de desigualdade e de exclusão existentes na sociedade e que se replicam na escola. Nesta perspectiva, a realidade é objeto de conhecimento, e não mais os conteúdos; os educandos e os educadores são sujeitos, e não somente os estudantes; e os conhecimentos científicos são utilizados para a transformação sócio-histórica, e não mais para a acomodação (Silva, 2013).

Desse modo, a proposta freiriana de currículo se fundamenta em procedimentos e instrumentaliza práticas educativas, sem resumi-las à dimensão técnica e instrumental, mas incluindo-a na dimensão política da educação, entendida como a convivência entre sujeitos (os oprimidos) que se afirmam como tal, de forma democrática.

Assim, as questões coletivas na escola se fundamentam pela relação democrática entre educadores e educandos, pautadas no respeito às subjetividades de ambos, porém isso só se materializa com a participação de todos os envolvidos.

**Figura 1 – Busto de Paulo Freire na Escola Municipal de ensino fundamental Crescendo na Prática, Assentamento Palmares, Parauapebas, 2023.**



Foto: Ícaro Matos (5°56'51.9"S | 49°50'26.1"O). 

Freire assume uma postura crítica na educação escolar que se refere à opção político-ideológico ao abordar questões relativas às relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Sua proposta tem como pressuposto a libertação dos oprimidos e a superação da opressão, pois para Freire a educação exerce papel importante na elevação do nível da consciência dos educandos sobre as suas condições de vida, a ponto de atuar em prol de sua transformação (Delizoicov, 2013).

Nesta perspectiva, a problematização assume dimensão estratégica, mediada pelo diálogo e pela práxis, por entender que o conhecimento se constrói na e pela ação coletiva com o envolvimento dos aprendizes.

A adoção de práticas curriculares amparadas na proposta freiriana requer a compreensão de dois conceitos centrais, quais sejam: a investigação temática e o tema gerador. A investigação temática é contínua e inicia com a pesquisa com lideranças da comunidade, mas tem continuidade com as pesquisas dos alunos no decorrer do percurso formativo. Daí se faz necessário que os educadores registrem as suas falas nos momentos de socialização das pesquisas, principalmente aquelas que trazem uma situação-limite social, de modo a ir retroalimentando o processo curricular com a construção de novas programações de ensino.

Portanto, a investigação temática é realizada no ano anterior por meio da pesquisa socioantropológica ou da pesquisa-ação por todos os educadores da escola (gestor, coordenador pedagógico e professores). Assim, as entrevistas oportunizam que os educadores conheçam a realidade na visão dos sujeitos da comunidade, mas também retirem delas as falas dos sujeitos da localidade onde a escola está inserida para fins de construção curricular.

O estudo das entrevistas pela equipe de educadores tem como foco a compreensão das situações significativas para a população na qual o educando está inserido. As falas identificadas selecionadas durante a investigação temática são aquelas que contêm uma contradição, um limite explicativo do real, e por isso fornecem parâmetros para o planejamento docente, uma vez que elas precisam ser problematizadas e superadas, tendo como finalidade a busca da emancipação.

Por isso, o tema gerador é sempre uma fala significativa, porém aquela que aparece com mais frequência entre as falas, a qual representa uma situação-limite social na visão deles, detectadas pela investigação, portanto, é sempre uma situação significativa para os moradores e estudantes que as vivem e nelas estão inseridos, denominada de situações-limite social.

Uma situação-limite social é aquela que desafia a prática do ser humano, de tal forma que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir. Por isso, para Freire (1981), as situações-limite não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante, com força redobrada (Scalabrin, 2008, p. 17).

Um exemplo de uma situação-limite social pode ser o fenômeno da ‘cerca’ (concentração fundiária que substituiu o extrativismo da castanha-do-pará e da seringa pelas pastagens), que ocorreu no sudeste paraense em larga escala nos anos 1970 e 1980. É um exemplo de tema gerador para os povos desta região do estado do Pará, uma vez que a invasão nas terras indígenas, a substituição da floresta produtiva por capim, bem como a criação de assentamentos em áreas de fazenda. Ambas constituem problemas cruciais ao desenvolvimento econômico local, o que tem consequências diretas na vida dos assentados e dos indígenas. Ocorre que “[...] os modelos explicativos dos camponeses para este fenômeno têm um perfil que oscila entre o realismo ingênuo e o misticismo religioso” (Delizoicov, 2013, p. 16).

As situações-limites sociais fornecem os parâmetros para o planejamento, o que ocorre por meio da problematização feita pelos educadores para entender as falas da comunidade, portanto a problematização é programática, na medida em que indica os conhecimentos a serem abordados, os quais fogem da lógica conteudista da escola, porque a abordagem temática introduz outras variáveis e indica a seleção da conceituação científica a ser abordada.

Nesse sentido, o ponto de partida do planejamento são os temas geradores, e o ponto de chegada dos educandos é a visão crítica presente no contra-tema, a qual deve ser fruto do diálogo estabelecido em sala de aula, ou seja, a partir da construção de um novo olhar sobre a realidade. Isso exige problematizar a concepção de conhecimento, de ciência, de escola e a finalidade da educação.

Esse processo oportuniza situações dialógicas entre os educadores, as quais são de interação, de integração e de interdisciplinaridade.

A problematização programática não pode ser confundida com a problematização do conhecimento dos educandos, pois esta última exige a inversão da lógica tradicional de ensino que parte da exposição do professor; ou seja, requer o desenvolvimento da problematização inicial com os educandos sempre que um tema novo for iniciado, de modo que eles expressem suas ideias, seguido da problematização destas e de atividades que envolvem estratégias didáticas que

possibilitem o aprofundamento teórico para oportunizar o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Sem que haja um trabalho coletivo, esta proposta não é viável. É por isso que a formação continuada docente é fundamental para assegurar o diálogo docente no processo de organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Cinco questões são fundamentais nesta formação, quais sejam:

1. Pesquisa na localidade onde a escola está inserida para conhecer a realidade.
2. Estudo de pesquisas sobre a localidade (materiais secundários) e das entrevistas na comunidade, o que fornece elementos para a seleção das falas significativas, a escolha do tema gerador, a construção do contra-tema e o processo de redução temática com a elaboração coletiva da programação de ensino.
3. Alteração da forma ou lógica de organização e funcionamento da escola, o que requer conhecimento pedagógico e vontade política da gestão escolar para reconstruir o calendário letivo respeitando a diversidade climática e produtiva local, propiciando uma atuação dialógica processual entre os sujeitos que compõem a escola por meio de criação de espaços de escuta e trocas entre os educadores, bem como para repensar a fragmentada de lotação fixa dos docentes e romper com a lógica da seriação mesmo em turmas multisseriadas, recriando uma escola que se atenta às necessidades das populações do campo e da cidade.
4. Criação de condições de trabalho docente, com apoio de estrutura às atividades de campo (pesquisas, visitas a experiências produtivas, plano de ação) e em sala de aula (sistematização, socialização das pesquisas e utilização dos dados pelos educadores em suas disciplinas), acesso à biblioteca e à internet, hora atividade para docentes, entre outras questões que assegurem a dimensão teórico-prática contidas na programação de ensino, onde se encontra a necessidade de percepção da presença de aspectos gerais a partir das manifestações locais.
5. Constituição de espaços de reflexão e planejamento processual, com momentos de escuta e de construção coletiva de alternativas aos problemas, indiferenças e conflitos existentes, com auxílio a cada educador empenhado na busca de superação das dificuldades que a ele se apresentam, bem como se assegure o trabalho coletivo, as trocas e as interações.

As características contidas na concepção freiriana de educação trazem contribuições, quando condicionantes locais, definidos localmente, são levados em consideração no desenvolvimento da proposta curricular, bem como na política de formação continuada de professores nas redes municipais, estadual ou federal, as quais se relacionam com questões presentes na relação tetra: ciência-tecnologia-sociedade-ambiente.

Estas questões são estruturantes da proposta curricular via tema gerador e se materializam pela organização de momentos pedagógicos, também denominados de organizadores por educadores/pesquisadores como Fernando Antônio Gouvêa, Marta Pernambuco, Demétrio

Delizoicov, entre outros, quais sejam: estudo da realidade; organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

O estudo da realidade (ER) é composto por momentos de estudo e análises das situações da realidade local, ou seja do território onde a escola está inserida, a partir de pesquisas anteriores (fontes secundárias) e de conversas informais com pessoas da comunidade, em que se realizam questionamentos e problematizações sobre os modelos explicativos na visão dos sujeitos (Pernambuco e Paiva, 2006). No terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1975) denomina este momento de levantamento da realidade (Pernambuco e Paiva, 2006).

Nas práticas docentes é comum nos depararmos com a compreensão de realidade que se limita a saber sobre a dificuldade socioeconômica individual de cada educando. Mas Freire (1981, p. 84) vai muito além disso em destacar que “[...] a realidade é mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”. Nesse sentido, “[...] a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade”. Nesta perspectiva, partir da realidade significa tomar as falas da comunidade e dos educandos que expressam uma situação-limite social como ponto de partida para organizar o conhecimento.

Entretanto, esta considerar/reconhecer/compreender a visão dos sujeitos é uma tarefa desafiadora, porque os professores são formados para pensar pelos outros e colocar sua visão acima de todas, na maioria das vezes como verdade absoluta, a qual se pauta no conhecimento científico como superior ou única forma de conhecimento.

Isso não é tarefa de fácil realização, devido à dificuldade ou a resistências dos educadores em ouvir, de fato, os grupos sociais para entender o que elas estão a falar, o que se expressa em duas questões:

(...): a primeira, é que nossa dificuldade de compreender o que os membros das classes “subalternas” estão dizendo está relacionado muito mais com nossa postura do que com questões técnicas, como por exemplo, questões linguísticas. Falo de postura, referindo-me à nossa dificuldade em aceitar que as pessoas “humildes pobres, moradoras da periferia” [ou do campo] são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade.

A segunda é que, parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. Com isso, quero dizer que dentro das classes “subalternas” há uma diversidade de grupos, e a percepção deste fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, local de moradia e a relação que mantêm com os grupos que acumula capital (Valla, 2010, p. 91).

A dificuldade de ouvir o outro é algo que requer disposição para (des)construir o currículo instituído, padrão, de transferência (Freire, 1997).

Superar esta limitação de ouvir o outro (os sujeitos da localidade) é condição fundamental para a construção coletiva do currículo escolar e requer a compreensão de que “[...] os(as) pesquisandos(as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação” (Pernambuco e Paiva, 2006, p. 4).

A organização do conhecimento (OC) é o momento em que os educadores se reúnem para socializar a pesquisa e selecionar as falas significativas (codificações), as quais representam uma

situação-limite social na visão dos sujeitos, o que Freire (1975, p. 126) denomina este momento de análise das codificações e escolha das decodificações (Pernambuco e Paiva, 2006).

Tendo em mãos todas as falas selecionadas, cabe aos educadores identificar a fala significativa que aparece com maior recorrência, por isso ela se torna o tema gerador. Em seguida, o coletivo de educadores discute a contradição e produz o contra-tema, que deve contar a visão crítica do coletivo da escola.

Neste momento, é fundamental o retorno à comunidade por meio dos círculos de investigação temática, que é o momento de discussão sobre as falas selecionado com os sujeitos locais, com vistas a obter maior clareza sobre a visão destas, o que Freire (1975, p. 131) denomina de diálogos decodificadores.

A codificação e decodificação são a base para a redução temática (Freire, 1975, p. 134), que representa o desafio dos educadores para compreender a fala selecionada que se tornou tema gerador. É através da problematização programática que se torna possível identificar a abordagem de conhecimentos interdisciplinares, estabelecendo uma sequência entre si. Ou seja, neste momento os conhecimentos e conteúdos formais são enfatizados e confrontados com a problematização inicial, na busca de nova compreensão da situação analisada. O estudo destes conhecimentos é necessário à superação do limite explicativo presente no tema gerador.

Uma vez elaborada a programação de ensino composta pela problematização e a tematização (conhecimentos a serem abordados), faz-se necessário estabelecer a sequência e esclarecer a interdisciplinaridade, bem como a produção do material didático. Para Freire (1975, p. 137), as temáticas voltam “[...] como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados” ou desenvolvidos fora do contexto social.

Esse processo que deu origem à programação de ensino foi construído inicialmente no Campus Rural de Marabá (CRMB), no curso de Agroecologia e Agropecuária integrados ao Ensino médio, no período de 2011 a 2016, e na rede municipal de Piçarra, no período de 2015 a 2018.

A programação de ensino é assim organizada: local 1, micro/macro e local 2, conforme expresso na Figura 2.

Nessa proposta de programação de ensino, o local 1 proporciona o conhecimento dos educadores sobre a percepção da realidade pela comunidade. O micro/macro refere-se ao aprofundamento teórico possibilitando a ampliação do conhecimento, considerando os âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional, sem perder a perspectiva de escala, e o local 2 é o retorno ao local para transformá-la, por meio de plano de ação.

Esta forma de organizar o currículo possibilitou a seleção de conhecimentos significativos, de modo que o currículo via tema gerador tanto no Ensino Fundamental em Piçarra quanto no Ensino Médio Integrado no Campus Rural de Marabá, bem como a aplicação do conhecimento articulada aos princípios da pedagogia da alternância, a qual é composta por temporalidades distintas, conforme discutido por cada coletivo e em observância à legislação educacional.

Figura 2 – Representação esquemática da programação de ensino.

Programação	Problematização	Tematização
<b>Local 1</b>	Pergunta que a coletividade faz ao tema gerador para entender o que é a percepção da comunidade	Assuntos a serem abordados para a construção da visão crítica pelos estudantes
<b>Micro/Macro</b>	Pergunta que se faz ao tema gerador, de modo a ampliar a discussão para os níveis micro (municipal, campo-cidade) e macro: estado, país, mundo. Representa o aprofundamento teórico necessário para ampliar a compreensão dos educandos.	Assuntos a serem abordados para ampliação da compreensão, oportunizando a construção coletiva e individual da criticidade.
<b>Local 2</b>	Pergunta que leva a soluções da situação-limite presente no tema gerador	Assuntos a serem abordados

Fonte: Elaborada pela autora.

Isso possibilitou a materialização da vivência da articulação entre teoria e prática e ensino; entre ciência, trabalho e cultura, e entre pesquisa e extensão como dimensões inseparáveis e unidade dialética (Freire, 1975; Ramos, 2008), conforme expresso na Figura 3.

A experiência materializada no referido Campus articulou tais dimensões por meio do desenvolvimento das 13 unidades produtivas de ensino-pesquisa-extensão (Uniepes), as quais foram sendo atualizadas como espaços de pesquisa e de experimentação de produção de base agroecológica pelos estudantes, cujas vivências possibilitaram a apropriação do conhecimento técnico-científico na construção de soluções aos problemas concretos existentes na produção familiar da região sudeste do Pará nos três sistemas: sistemas de cultivo, criação e extrativismo.

Além disso, os tempos-comunidades provocavam reflexões docentes permanentes tanto nos encontros que antecediam os tempos-escola, quanto naqueles que precediam cada alternância (planejamento e avaliação coletiva do currículo), contribuindo para a reorientação e a dinamização das intervenções nos espaços na escola.

Isso proporcionou romper com a lotação fixa de disciplinas e horários tanto das atividades práticas quanto teóricas, ou seja, as aulas podiam ser em sala de aula ou em campo, com carga horária diária de 4 até 8 horas de uma única disciplina, sendo construídas a partir das discussões realizadas nos processos de planejamento (os quais envolviam professores e técnicos da área agrária e, também, da área da saúde), a depender das deliberações indicadas pelo processo pedagógico.

Nesse sentido, o planejamento coletivo corre no início de cada ano para refletir sobre o ciclo/ano de formação em curso, posteriormente, voltava-se para o semestre e para cada tempo escola-comunidade, na perspectiva de possibilitar que todos construíssem a percepção de



totalidade de formação do curso em cada ciclo e da relação entre os tempos espaços de formação na escola e na comunidade, como complementares e intrínsecos.

**Figura 3 – Representação esquemática de articulações dialéticas entre dimensões da produção do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem.**



Fonte: Elaborada pela autora.

Este processo possibilita que todos os educadores envolvidos no processo de formação (professores e técnicos) adentrassem a sala de aula com clareza de sua contribuição no processo de formação discente com vistas à formação humana, oportunizando também a vivência de um processo coletivo também na aplicação do conhecimento.

A aplicação do conhecimento (AC) se dá pelo desenvolvimento das práticas educativas em sala de aula, onde deve acontecer processualmente a partir da sequência discutida: a problematização inicial, o aprofundamento teórico e o plano de ação, com vistas à transformação da situação-limite inicial (Pernambuco e Paiva, 2006).

Nesta atuação, os conhecimentos problematizados, a partir dos temas geradores, tornam-se instrumentos que possibilitam a compreensão da situação-limite, bem como a atuação para transformar da visão e situação inicial.

Os conhecimentos apreendidos anteriormente são utilizados para reler/reinterpretar a realidade local e nela intervir, o que pode gerar novas situações-limite e novas problematizações. O plano de ação ocorre como atividades de culminância de semestre e/ou anula, envolvendo as atividades processuais que envolvem pesquisa, estudo em sala de aula e atividades gerais coletivas envolvendo a comunidade escolar.

O plano de aula individual do educador é construído somente após o processo de construção coletiva da programação de ensino e das definições sobre que problematização e conhecimento cada área do conhecimento vai abordar, tendo claro as intencionalidades e as interações.

O processo de aprendizagem é trabalhado na perspectiva transdisciplinar e contextual, onde os componentes curriculares ensinam uma compreensão de totalidade do conhecimento, organizados em ciclos que se inter-relacionam num movimento de ação-reflexão-ação, sem a perda de continuidade.

A proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de base freiriana estrutura o conhecimento científico a partir de duas finalidades:

1. Parametriza critérios para a seleção não fragmentada dos conhecimentos nos momentos da redução temática, tendo como meta a proposição de uma programação orgânica e articulada.
2. Possibilita a apropriação discente a partir da interpretação de fenômenos da natureza e de conceitos supradisciplinares que funcionam como âncoras na apropriação do conhecimento científico e minimização do pensamento fragmentado.

O processo de organização do conhecimento pelos educadores exige a desconstrução da visão de currículo limitada à listagem de conteúdo e/ou do uso do livro didático como receituário a ser seguido.

Isso requer a disposição para conhecer a realidade na visão dos sujeitos da localidade, onde as falas significativas são parâmetros para organização dos conhecimentos a serem abordados e passar a ver/assumir a realidade como objeto de conhecimento.

Nesta perspectiva, faz-se fundamental romper com a lógica do conteúdo como objeto de conhecimento, o que limita o papel do professor a mero transmissor de conteúdos descontextualizados e da escola como estimuladora da formação para a acomodação.

No caso das escolas do campo, geralmente seu papel tem se limitado a dar o acesso à escolarização como sinônimo de “estudar para sair do campo”, ou seja, estimular a migração para cidade a partir do fortalecimento da ideia de que a cidade é o lugar bom de viver e o campo é lugar do atraso.

Para isso, no momento do planejamento e da ação docente, não se pode perder a dimensão da necessária articulação do tema gerador com os conhecimentos da programação de ensino, bem como de sua forma de abordagem iniciada com uma ou problematizações e conhecimentos do local 1, do micro/macro, com vistas a assegurar o aprofundamento teórico.

O processo de construção da organização do conhecimento e da aplicação do conhecimento apresenta duas questões não podem ser confundidas: os níveis de problematização e a dinamicidade envolto ao diálogo.

No que se refere à problematização, o que não pode ser confundido ou ignorado é, que na organização do conhecimento, a problematização é programática, ou seja, é realizada para construir o programa de ensino. Assim, as perguntas são feitas ao tema gerador para entendê-lo e em seguida propor conhecimentos científicos a serem abordados; na aplicação do conhecimento, a problematização é realizada aos educandos, faz-se em sala de aula com eles quando se inicia a discussão de uma nova temática, para levantar o que eles conhecem ou pensam.

No que se refere ao diálogo, o que não pode ser confundido ou ignorado é dinâmica que envolve a organização do conhecimento, a qual requer construção coletiva e processual em que se põem em diálogo os conhecimentos populares (oriundos das experiências de vida, do trabalho, da cultura) e científicos (conhecimentos historicamente sistematizados) como busca de conhecer a realidade pela percepção da comunidade, para então propor a serem abordados nas suas mais variadas atividades, de modo a provocar a curiosidade e a criticidade, sem perder a visão de totalidade.

É no momento da aplicação do conhecimento que a dinâmica das aulas deve assegurar a relação entre o tema gerador e os conhecimentos propostos na programação de ensino, pois o que estrutura a interação em sala de aula é o processo de codificação-problematização-decodificação.

Entretanto, o educador não pode cair no desvio de utilizar o tema gerador como mote e abandonar a programação de ensino construída pela coletividade, voltando a trabalhar os conteúdos estanques e fragmentados. Isso representa um equívoco pedagógico e uma postura contraditória que vai de encontro a concepção freiriana de educação.

A articulação entre o tema gerador e a programação de ensino decorre de dois pressupostos: a educação para a transformação e a criticidade que advém da conscientização, ou seja, a consciência de classe que envolve rupturas, a qual permite perceber as contradições contidas no tema gerador.

Nesta perspectiva, ao abordar os temas, cabe tanto ao educador a apreensão do significado atribuído pelo educando, quanto a apreensão pelo educando de uma nova interpretação oriunda do conhecimento científico, a partir da problematização. Neste processo, é o educador que tem o papel de planejar as aulas em unidades didáticas, considerando o tema gerador e programação de ensino, assegurando problematizar e a inserção do conhecimento científico, e neste diálogo construir conhecimentos.

O trabalho com o currículo via tema gerador requer educadores comprometidos com o projeto de desenvolvimento sustentável nos territórios onde os estudantes estão inseridos. Sem isso, as instituições de ensino se afastam da função social que lhes é peculiar.

## **AS CONSEQUÊNCIAS DE PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO BASEADOS NA RACIONALIDADE INDUSTRIALISTA**

A vida na Amazônia, na perspectiva dos povos originários, se desenvolve a partir de práticas da extração de alimentos da natureza e da produção de alimentos, voltada para a subsistência humana sem a destruição da natureza.

A racionalidade industrialista dos projetos implantados na região Amazônica destruiu esta forma de vida. Ao lado disso, a presença de instituições de ensino comprometidas com essa racionalidade impôs o desmatamento e a produção em larga escala, com a qual advém o pacote de destruição da natureza, tendo como consequência a violência, o adoecimento das populações originárias e a morte.

Essa substituição ocasionou danos irreparáveis, a curto, médio e longo prazos, à natureza (e a população que dela faz parte), gerou desigualdades sociais e a exclusão social e educacional.

Os grandes projetos implantados a partir dos anos 1970 representam o marco dessa destruição. Efetivamente, a migração incentivada a partir dos anos 1970 era parte da estratégia do governo federal de integrar a Amazônia ao restante do país com a implementação dos grandes projetos de infraestrutura rodoviária (BR-010/Belém-Brasília, PA-70, atual BR-222, BR-230/Rodovia Transamazônica, BR-163), hidroviária (Hidrovia Araguaia-Tocantins<sup>1</sup>), ferroviária (Ferrovia Carajás-Ponta da Madeira<sup>2</sup>); energética (Hidrelétrica de Tucuruí<sup>3</sup>, Belo Monte), programas como Grande Carajás<sup>4</sup>, formando aglomerados à beira das estradas (o que até então ocorria à beira dos rios, mas em menor escala), sendo que às suas margens se fixaram as grandes fazendas e as empresas madeireiras, restando aos trabalhadores recém-chegados as áreas mais afastadas.

À medida que as matas iam sendo desbravadas para a abertura das estradas, o “desenvolvimento” e o “progresso” propostos pelo governo militar levaram os posseiros a perderem suas terras para grileiros e jagunços a serviço de fazendeiros.

Este processo transformou a paisagem e expropriou as populações locais, ou seja, esses projetos estatais e industriais alavancaram a migração, mas não absorveram a mão de obra local sob a justificativa do analfabetismo, da baixa escolaridade e/ou da ausência de formação técnica, e geraram a exclusão educacional, em especial das populações do campo.

A divisão social do trabalho reorganizado pelo uso e posse da terra e dos demais meios de produção levou essas populações a ficarem excluídas do processo produtivo, criando os bolsões de miséria nas pequenas vilas e cidades; explorou e dizimou populações originárias. Este é um dos principais elementos que levou as populações do campo a lutar por terra e, mais tarde, por educação.

A integração nacional propagada pelo governo federal teve como interesse afirmar o modelo de desenvolvimento capitalista implantado no Centro-Sul do país com a exploração da riqueza natural e do trabalho das populações amazônicas, desconsiderando seus costumes, valores e saberes. É por isso que o processo de apropriação da terra se deu pela grilagem/expulsão violenta dos povos do campo da mesorregião e a exploração desordenada da natureza, predominando a visão da exploração da riqueza natural como inesgotável.

Isso determinou o processo de intervenção das políticas governamentais na mesorregião durante o período militar, sua intervenção, ou não, em determinados setores como a pecuária

---

<sup>1</sup> A hidrovia atinge os estados do Pará, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e Goiás, e é um empreendimento voltado ao atendimento dos interesses dos grandes comerciantes para o mercado internacional.

<sup>2</sup> A Estrada de Ferro Carajás interliga a província mineral de Carajás, no Pará, com o Porto de Ponta da Madeira, em São Luís/Maranhão. Atualmente ela se interliga com a Companhia Ferroviária do Nordeste, CFN, nas proximidades de São Luís, atendendo em conjunto o Porto de Itaqui, e com a Ferrovia Norte-Sul, em Açailândia, facilitando a exportação dos grãos produzidos no Norte do Estado de Tocantins pelo Porto de Ponta da Madeira.

<sup>3</sup> Concebida segundo as estratégias estabelecidas pela política do governo federal para o desenvolvimento da região Norte, a partir da década de 1960, teve como objetivo atender o mercado de energia elétrica nacional e do complexo alumínio-alumina. A linha de transmissão entre Presidente Dutra (MA) e Boa Esperança (PI) promoveu a interligação com a região Nordeste. Situada no rio Tocantins/PA, atinge uma área alagada de 2.430 km<sup>2</sup> e 8.005 de extensão. Nesta área viviam agricultores, quilombolas e comunidades indígenas.

<sup>4</sup> A jazida mineral de Carajás ocupa uma área de 895 mil quilômetros quadrados, é cortada pelos rios Xingu, Tocantins e Araguaia; abrange terras do sudoeste do Pará, Norte de Tocantins e oeste do Maranhão. Lançado no fim da década de 1970, tem por objetivo realizar a exploração em alta escala dos recursos minerais, agroflorestais, extrativistas, agropecuários e hidrelétricos.

extensiva e a mineração. Tais elementos podem ser tomados como referência para compreender as transformações sociais, econômicas, culturais e ambientais efetivadas.

A política imposta pelo governo militar deixou latente o interesse geopolítico e econômico do sistema capitalista na Amazônia, a partir de discursos revestidos de relações modernas e de desenvolvimento, mas, na verdade, produziu o trabalho escravo, a violência, os assassinatos, as chacinas e as ameaças à vida dos povos originários. Do ponto de vista econômico, a região foi enquadrada em uma visão da superabundância de suas riquezas naturais como fontes inesgotáveis e a população local como primitiva e selvagem (Loureiro, 2002).

Esse processo é fruto da imposição do modo de produção convencional capitalista, ancorado em uma racionalidade industrialista imposta pelo conhecimento ocidental, o qual desconsidera as diferenças culturais, climáticas e produtivas existentes.

Na região Amazônica, duas dimensões se confundem pelos ideais desenvolvimentistas: a preservacionista e a da sustentabilidade, que se articulam com a perspectiva local e a global, discutidas por Boaventura Santos.

A leitura no âmbito do local e do global possibilita entender que a racionalidade ocidental que esteve presente no processo de ocupação da Amazônia, a qual se deu pelo estímulo à migração em função do discurso de integração da Amazônia ao território nacional implementado sob a égide da Lei da Segurança Nacional, marcado pela ideia de desenvolvimento e de progresso. Esse discurso visava ocultar os reais interesses governamentais de esvaziamento das lutas e conflitos entre posseiros e grileiros pela posse da terra nas regiões Centro-Sul e Nordeste do país, bem como o interesse pela exploração das riquezas minerais, energéticas, florestais existentes na Amazônia.

A exploração desordenada com vista apenas ao lucro levou ao crescimento da problemática social, que se manifesta por diferentes aspectos que se cruzam: a violência, a concentração de terras, os conflitos agrários, o trabalho escravo, a prostituição infantil, os déficits educacionais, os problemas indígenas, a migração desordenada, a urbanização desordenada, a miséria, além de outras variáveis que permeiam os espaços sociais da região Amazônica e que foram naturalizando a pobreza<sup>5</sup>.

O processo de expropriação do trabalho e dos recursos naturais produzido pelo modelo de racionalidade capitalista inculcou na população recém-chegada à região Amazônica a perspectiva da exploração, pautada na lógica do acúmulo e não da preservação ambiental, estando ausente qualquer noção de sustentabilidade. Nessa mesorregião, a ordem era derrubar a floresta e plantar capim.

Esse modelo negou as formas de conhecimento existentes na cultura dos povos que habitavam a região. A visão desenvolvimentista disseminou o preconceito em relação às populações tradicionais (o índio e o caboclo), nordestinas e nortistas, inculcando o estigma de “selvagem e preguiçosos”, desconsiderando suas culturas, cujo espaço representa o seu mundo, faz parte das suas vidas, porque têm presente o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo

---

<sup>5</sup> De acordo com Sen (2018), a pobreza não é simplesmente a falta ou poucos rendimentos dos indivíduos, mas sim a privação de suas potencialidades. Do mesmo modo, a escravidão ou o trabalho “adscritício” são inaceitáveis. Para o autor, a liberdade de escolher onde, como, quando e para quem trabalhar faz parte da garantia da condição de liberdade. Mas a liberdade depende também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas, como, por exemplo, os serviços de educação, de saúde etc., e os direitos civis. Uma discussão complementar pode ser encontrada em Silva et al. (2023), neste volume.

em que produziu a ideia de superioridade do conhecimento científico e impôs padrões de valores, de mentalidade e de comportamento da sociedade capitalista, deslegitimando os modos de vida das populações locais, negando-lhes a condição de sujeitos, detentores e produtores de culturas, de saberes, de temporalidades próprias.

Nesse sentido, os projetos governamentais e empresariais tornaram-se a mola mestra da colonização do conhecimento na Amazônia, pois o propósito dos colonizadores foi o de dominar os povos e se apropriar de seus conhecimentos, para realizar a extração dos produtos naturais da floresta (cacau, caju, castanha, urucu, gengibre, anil, guaraná, amendoim, fumo e algodão silvestre, além das valiosas madeiras de lei, cravo, canela, pimenta, árvores para fins madeireiros, medicinais, frutíferos, para a produção de essências oleaginosas, etc.<sup>6</sup>), explorar as áreas de minério (pedras preciosas e ouro) e florestal. Para manter o domínio, foi preciso colocar esses conhecimentos como subalternos ou como inexistentes. Com isso, a colonização do conhecimento se deu pela aniquilação dos saberes não apenas sobre a floresta, mas também do espaço comunal, em que o modo de vida sustenta um modo de conhecimento.

Assim, a racionalidade ocidental impôs um modelo totalitário na medida em que negou o caráter nacional a todas as formas de conhecimento existentes que não se pautavam pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas ocidentais (Santos, 1985), provocando a destruição do sujeito local, a aniquilação de sua cultura e de seus conhecimentos. Isto é, a colonização não ocorreu somente por relações patrimoniais de exploração da terra, mas também pelo conhecimento.

Neste processo, a ciência se impôs como conhecimento único, verdadeiro e superior, afirmando-se como forma de domínio do outro e de sua força trabalho, pela ocultação e minimização dos conhecimentos existentes e da forma de vida.

O controle destas populações pelo poder das estruturas do Estado e a inculcação de uma visão de desenvolvimento pautado exclusivamente no campo do econômico estiveram assentados na tentativa de regulação que mantém uma distância entre os “não civilizados” e os “civilizados” para justificar a intervenção do Estado Militar e o seu sistema de dominação, inclusive cerceando as liberdades.

Desse modo, as fronteiras do conhecimento foram definidas em função dos interesses de fora e pela desvalorização do outro que nela vivia, e com isso produziu a não existência, na medida em que integrar a Amazônia ao país, na visão governamental, significou uma missão “civilizatória”, pois os “selvagens” representavam o atraso e o “primitivismo” ocupando grandes espaços vazios que precisavam ser “bem aproveitados”. Com isso, fez-se valer a desqualificação de seus conhecimentos, promovendo a ciência como pilar “civilizatório”. Apregou-se assim, pela racionalidade ocidental dominante, o progresso como sinônimo de desenvolvimento, o que significou eliminar as diferenças históricas e culturais para tirar os “primitivos do atraso”. Para Boaventura Santos (2005, p. 100):

---

<sup>6</sup> Estes produtos constituíram a base da economia regional e sua coleta foi grande estímulo para a penetração dos colonizadores na Amazônia/mesoregião Sudeste Paraense. A extração e o comércio das “drogas do sertão” estavam centralizados nos estados do Pará e do Maranhão, sendo um negócio disputado pelos colonizadores. Uma análise detalhada mostra que houve, e ainda há, uma grande investida dos cientistas ocidentais na busca da apropriação, cada vez maior, dos saberes tradicionais, no que se refere às plantas medicinais, frutíferas e oleaginosas, com vistas à transformação em produtos de beleza e farmacêuticos.

Os saberes não -científicos e não ocidentais ou são suprimidos ou são reduzidos à condição subalterna de conhecimentos alternativos, uma condição que os desarma epistemologicamente e os torna vulneráveis a serem transformados em matéria-prima, como está a suceder com o conhecimento indígena e de afrodescendentes [...] e o conhecimento camponês [...].

Esse processo de negação dos conhecimentos não científicos e não ocidentais e o recrudescimento dos problemas sociais na Amazônia fortalecem a hipótese de que o desenvolvimento não foi pensado para todos e em todas as suas dimensões (social, econômico, ambiental, político, etc.), restringindo-se unicamente à ideia de progresso, a partir do crescimento econômico. Esse viés unicamente econômico tem provocado um desenvolvimento concentrador de riquezas e destruidor da natureza.

A escola, da forma como foi constituída na sua origem até a contemporaneidade, mantém a forma de organização e funcionamento, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Porém, apenas na Educação Infantil e na Pós-Graduação propicia-se um processo de construção de conhecimento, pois a primeira desenvolve práticas voltadas ao desenvolvimento (motor, psíquico, emocional e social) da criança, e a segunda proporciona o desenvolvimento da pesquisa a partir de problemáticas a serem desvendadas. Portanto, na educação básica e superior permanece hegemônica a concepção de educação bancária, em que:

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 1975, p. 32).

Neste contexto, as instituições de ensino foram utilizadas para inculcar a visão de mundo dos colonizadores e produzir a interioridade dos saberes tradicionais, das culturas existentes e suas formas de vida.

Observa-se que as instituições de ensino oficiais disseminam, historicamente, a perspectiva neoliberal nos processos formativos, cuja formação tem viés utilitarista, voltada para a formação instrumental, técnica, visando de um lado o aprendizado funcional restrito à execução de funções como empregados omissos, e de outro, o lucro sem nenhuma preocupação com as futuras gerações. Essa lógica também desconsidera que o trabalho está para além do emprego, pois o trabalho é intrínseco à vida humana.

Nesses dois níveis de ensino, o modelo de escola tradicional permaneceu hegemônico desde o Brasil Colônia<sup>7</sup> até a Primeira República<sup>8</sup>, portanto, durante mais de 400 anos atendendo ao projeto de educação neoliberal, cuja formação tem viés utilitarista fundamentado na concepção instrumental de conhecimento<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Os jesuítas atuaram no Brasil durante 210 anos, período em que, através da escola, buscaram catequizar os povos indígenas, baseados no conservadorismo de cunho religioso, do conhecimento ocidental como superior e verdadeiro.

<sup>8</sup> Outros modelos da escola foram desenvolvidos no Brasil, tais como a Escola Nova nos anos 1930, construtivista nos anos 1950 e *Libertadora* nos anos 1960.

<sup>9</sup> Nesta concepção concebe os conteúdos como objeto do conhecimento, os quais são acessados com vistas à adaptação das pessoas ao contexto social, e somente os estudantes são vistos como sujeitos do processo educativo (Scalabrin, 2019).

No que se refere à Universidade, Santos (2004) destaca três crises vivenciadas no século XX, que são: de hegemonia<sup>10</sup>, de legitimidade<sup>11</sup> e de institucionalidade<sup>12</sup>, fruto do processo educacional associado à produção empresarial que implica custo-benefício e fortalecimento da sociedade de consumo, que procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, restrito a uma formação especializada, em que as pesquisas, via de regra, assumem dimensões utilitárias, estando a serviço do conhecimento tecnológico e, também, aplicado, e aos serviços de maneira geral, desprovidas de preocupação com as futuras gerações.

Isso representa a perspectiva produtivista que busca uma racionalidade instrumental a partir da lógica racionalizadora do capital, vinculando-as ao mercado, em detrimento de uma formação integral e da valorização dos saberes dos sujeitos e da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento. A contraposição encontra-se na concepção ético-crítica de conhecimento<sup>13</sup>.

Na contemporaneidade, outras formas de domínio da classe trabalhadora emergiram, entre as quais tem destaque a atuação das Igrejas neopentecostais, tendo impacto na classe trabalhadora que vive nas periferias da cidade e nas comunidades rurais, mas em especial aos povos indígenas, devido esta ser uma nova forma de destruição da cultura<sup>14</sup>.

Dados do Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), expressam que a presença de pessoas que se reivindicam neopentecostais<sup>15</sup> nas aldeias saltou de 14% em 1991, para 25% em 2010, e para 38% em 2108. Um movimento que já envolveu 13 povos, transformado mais de 2 mil indígenas em pastores. O crescimento neopentecostal nas aldeias representa uma ameaça às tradições culturais e religiosas tanto pela imposição de outra maneira de ver o mundo e conceber a relação ser humano-natureza, quanto pela indução da substituição dos saberes tradicionais referentes à alimentação e saúde pelas indústrias farmacêutica e alimentícia (Ebrahim, 2020).

Observa-se que a intervenção neopentecostal nas aldeias tem mais de suas décadas, e a resistência advém do contato desses povos com a academia:

Quem resiste são integrantes dos povos originários que se juntam a acadêmicos na ideia de que abrir terreno para a igreja é abrir terreno para projetos de mineração, extrativismo, agropecuária e energia, passando por cima de preceitos constitucionais de proteção de terras e garantia de direitos, inclusive ao

---

<sup>10</sup> Essa crise é oriunda das contradições entre as funções tradicionais de “[...] produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites” e as que emergiram ao logo deste século “[...] a produção de padrões culturais, médios e de conhecimentos instrumentais, úteis à formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (Santos, 2004).

<sup>11</sup> Essa crise ocorre na medida em que deixou de ser uma instituição consensual em face das contradições entre a hierarquização dos saberes especializados (pela restrição do acesso e afirmação das competências) e as exigências sociais e políticas de sua democratização, além das reivindicações de igualdade de oportunidade das classes populares (Santos, 2004).

<sup>12</sup> Essa crise institucional resultante das “contradições entre a reivindicação de autonomia na definição de valores e objetivos da Universidade e a pressão para a sua submissão aos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. Esta crise institucional, principalmente em países que viveram sob regime autoritário, reduziu a autonomia das Universidades a ponto de eliminar a produção e divulgação de conhecimento crítico e colocá-la a serviço dos projetos de modernização, abrindo espaço para o setor privado (Santos, 2004, p. 8).

<sup>13</sup> Esta concepção se ampara na compreensão de que a realidade é objeto de conhecimento; educadores, educandos e comunidade são sujeitos, e o acesso ao conhecimento científico é fundamental para a transformação do contexto sócio-histórico (Scalabrin, 2019).

<sup>14</sup> Uma análise sobre a atuação dos neopentecostais na região de Carajás pode ser encontrada em Neves (2023).

<sup>15</sup> É categorizado como a 3ª onda do pentecostalismo, movimento sectário do cristianismo que surgiu em 1906, dissidente das igrejas cristãs tradicionais (batistas, presbiteriana, metodistas etc.) (Freston, 1994), representado no Brasil pelas Igrejas Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Mundial do Poder de Deus, Renascer em Cristo, Apostólica Fonte da Vida e a Comunidade Cristã Paz e Vida (Meirelles, 2011).



isolamento. Mas, por outro lado, há pessoas que defendem e trabalham pelo “plantio de igrejas”, acreditam que religiões diferentes podem, sim, conviver dentro de um mesmo território (Ebrahim, 2020, p. 2)

Isso demonstra o papel das instituições de ensino no desenvolvimento de uma formação capaz de fazer o enfrentamento ao autocídio<sup>16</sup> camuflado pelo discurso da teologia da prosperidade<sup>17</sup>, que impõe a ideologia do consumo e a neocolonização.

Esta perspectiva de ensino se materializa pelas resistências de professores e demais profissionais da educação comprometidos com o projeto societário humanizatório. Mas, por outro lado, há professores que defendem e trabalham pela manutenção da concepção instrumental de conhecimento.

Isso é consequência da formação inicial fundamentada na racionalidade industrialista, a qual fortalece o projeto de desenvolvimento econômico que destrói a floresta e desenvolve a produção em larga escala, com uso indiscriminado de agrotóxicos e promove a transgênica.

Mas quando as instituições de ensino não cumprem a sua função social, elas produzem a ignorância, que tem como consequência o ódio e as *fake news* propagandeadas nas redes sociais, o que tem produzido o adoecimento psicológico de parcela significativa da nação.

## **A DIVERSIDADE DE POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EXISTENTE E POUCO UTILIZADA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

As inovações pedagógicas desenvolvidas na Amazônia nas últimas cinco décadas se constituíram a partir de diferentes espaços-tempos, por diversas iniciativas que podem ser assim caracterizadas: educação popular, movimento sindical, movimentos sociais do campo, profissionais da academia (intelectuais orgânicos), que em conjunto com os movimentos sociais desenvolvem práticas e/ou projetos emancipatórios.

As experiências da educação popular têm destaque a partir no final dos anos 1950, sob a influência do pensamento freiriano e da teologia da libertação, tais como: Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Movimento de Educação de Base (MEB).

As experiências dos movimentos sociais e sindicais do campo deram organicidade a outra forma de organizar o conhecimento pelo currículo (a partir de eixos temáticos ou temas geradores oriundos dos processos produtivos no campo) e do calendário (em tempos-espacos de formação distintos, inserindo a pesquisa como elemento articulador) fundamentados nos princípios da pedagogia da alternância.

Estas experiências foram realizada a partir dos anos 1990 pelas Associações das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas; pela educação em movimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolvida nos acampamentos e assentamentos; e

---

<sup>16</sup> É composto pela “[...] supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e más, pois enquanto o genocídio assassina os povos em seus corpos, o etnocídio os mata em seu espírito” (Clastres, 2014, p. 3).

<sup>17</sup> Concebe o mundo como local de felicidade e estimula seus adeptos a se apropriar em promessas divinas, pois elas permitirão desfrutar plenamente a vida, com saúde, abundância e acumulação de bens (Meirelles, 2011) e se adapta ao sistema capitalista compondo movimento religioso, cultural e econômico, onde a população de baixa renda tem cada vez mais acesso ao consumo, ficando sempre mais vulnerável à cultura de consumo (Barros, 2007).

pelos projetos educativos voltados aos trabalhadores da cidade (Inter categorias) e populações do campo (agricultores, ribeirinhos, extrativistas, indígenas e povos da floresta) desenvolvidos nas Escolas Sindicais da Central Única dos Trabalhadores (CUT), as quais deram origem ao Movimento Nacional por uma Educação do Campo, no final desta década (Figura 4).

**Figura 4 – Material relacionado ao Movimento Nacional por uma Educação do Campo exposto em sala de aula da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno, Assentamento Palmares, Parauapebas, 2023.**



Foto: Ícaro Matos (5°56'37.4"S | 49°50'13.2"O). 📍

O acúmulo dessas experiências influenciaram as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo governo democrático popular brasileiro no período 2003-2015, entre as quais tem destaque: os cursos superiores de Agronomia, Letras, Pedagogia e Direito da Terra financiados pelo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrárias (Pronera); a criação da Licenciatura em Educação do Campo, financiada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); o programa de Formação Continuada Docente voltada a professores da EJA do campo e da cidade, financiado pelo Programa Projovem (campo e urbano) Saberes da Terra. Esses processos formativos foram desenvolvidos pela parceria entre as Universidades brasileiras e os movimentos sociais do campo.

O pensamento freiriano também influenciou a escola pública, a partir da abertura democrática, tanto estimulando a luta por acesso à educação pública, gratuita e de qualidade social, quanto no desenvolvimento de experiências nos sistemas de ensino que pretendiam transformar a escola por meio do desenvolvimento do currículo via tema gerador, conforme destaca Quadro 1.

**Quadro 1 – Sistemas de ensino que buscaram efetivar o desenvolvimento do currículo via tema gerador.**

Instituição	Nível de ensino	Período
Município Rural do Estado do Rio Grande do Norte	Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries	1984-1987
Rede Municipal de São Paulo	Ensino Fundamental e EJA	1989 -1992
Rede Municipal de Porto Alegre	Ensino Fundamental e EJA	1993-1996; e 1997-2000
Rede Municipal de Belém	Ensino Fundamental e EJA	
Rede Municipal Santo André	Ensino Fundamental e EJA	1989-1992; 1997-2000; e 2001-2004
Rede Municipal de Parnamirim/RN	Ensino Fundamental e EJA	2014-2015
IFPA/Campus Rural de Marabá	Cursos técnicos em Agroecologia e Agropecuária integrados o ensino Médio, voltados aos povos indígenas e assentados, respectivamente	2011-2016
Rede Municipal de Piçarra	Ensino Fundamental e EJA	2015-2018

Fonte: Delizoicov (2013) e Scalabrin (2019). Elaborado pela autora.

O quadro acima expressa que, das oito experiências, três foram desenvolvidas no estado do Pará, sendo este o único estado da Amazônia a desenvolver a proposta curricular via tema gerador freiriano. No âmbito do Ensino Médio, é a única experiência que só se manteve durante o período em que a gestão adotou firmeza estratégica.

Isso reflete a dificuldade que as instituições de ensino têm em ressignificar o currículo, o que desnuda o quanto o modelo de escola tradicional permanece hegemônico no Brasil.

Ainda assim, essas experiências representam avanço imensurável no âmbito do poder público, uma vez que envolvem a maiores redes de ensino do país (São Paulo) e outras duas capitais (Belém e Porto Alegre).

Apesar disso, são experiências pontuais, se considerarmos que a legislação da educação brasileira, desde o ano de 1996, assegura, através da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN 9394/96), em seus artigos 23 e 28, a adequação do currículo e do calendário ao clima e aos processos produtivos do campo. Somado a isso, observa-se que nos anos de 2000 foram reformuladas as diretrizes operacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Escolar Indígena e das licenciaturas, bem como criadas as Diretrizes Operacionais das escolas do campo, as quais representam conquistas da sociedade organizada que lutam pela qualidade do ensino.

Essa legislação possibilita inovações curriculares, bem como transformações na forma de organização da educação básica e do ensino superior. Porém, geralmente, elas têm sido ignoradas pelos gestores das redes municipais, estaduais e federais de ensino do país.

A reformas educacionais de 2017 realizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão na contramão dessas experiências e representam um retrocesso imensurável, na medida em que reforçam a lógica da formação ancorada na concepção neoliberal<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Pauta-se em práticas docentes que reforçam o individualismo, a competição, a superioridade de uma classe (capitalista) sobre a outra (trabalhadora) fundadas no dualismo, ou seja, a formação manual para os trabalhadores e intelectual para as elites.

Neste novo tempo, em que o fascismo foi derrotado nas urnas, torna-se mister a retomada da mobilização das instituições de ensino em prol da transformação de suas estruturas arcaicas, possibilitando a transformação interna para poder contribuir na formação de sujeitos que se comprometam com a transformação da sociedade. Nesse processo é preciso ter clareza de que a “[...] transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (Freire, 1981, p. 84).

Ness sentido, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam um processo educativo capaz superar o modo de produção convencional capitalista presente no modo ocidental de compreensão do mundo, ou seja, a racionalidade industrialista, esclarecendo que:

[...] a compreensão de mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo; [...] a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com a concepção do tempo e da temporalidade [...]; contrair o presente e expandir o futuro. A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear de tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente (Santos, 2006, p. 779).

A superação, na perspectiva discutida pelo autor, requer a expansão do presente e a contração do futuro, de modo a tornar possível a criação do espaço-tempo de compartilhamento/conhecimento e a valorização das experiências sociais em curso existente no mundo, bem como evitar o desperdício e fazer o trabalho de tradução delas, sem destruir suas identidades.

Para que essas possibilidades adentrem aos currículos da educação básica e, também, nas matrizes curriculares dos cursos superiores, faz-se fundamental discutir o papel das instituições de ensino (escolas, universidades, institutos federais de educação) na construção do tempo presente, referendado no passado, para ter como consequência um futuro sustentável e o projeto de desenvolvimento que essas instituições estão ajudando a construir.

A racionalidade industrialista precisa ser superada, mas isso requer a capacidade de a sociedade perceber a existência de outras racionalidades de produção da vida, a exemplo dos povos originários, para pressionar as instituições de ensino a superarem a lógica do saber formal que tem a ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade, a qual produz a monocultura do saber, a ocultação de outros conhecimentos baseados em outras racionalidade, portanto essa lógica da não existência produz a ignorância (Santos, 2006).

Neste sentido, Boaventura Santos (2006, p. 76) propôs a ecologia dos saberes, ou seja, promoção de diálogos entre o saber científico e humanístico que a universidade deve produzir e os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade, em que a superação estaria na transformação da ignorância em um saber aplicado, ou seja, na identificação de contextos e práticas em que os diferentes saberes se tornam operantes, superando a ignorância produzida com a qual eram anteriormente identificados.

Portanto, a não superação representa uma dificuldade profunda e/ou uma limitação destas instituições em desenvolver novas forma de organização e produção do conhecimento. Isso ocorre, em grande medida, devido à falta de firmeza estratégica dos gestores das instituições para

assegurar os avanços dos projetos institucionais como fruto das conquistas dos movimentos sociais, falta de clareza política sobre a função social destas instituições e a ausência de uma política de formação continuada de servidores que ensine a pensar, ao invés de ensinar a obedecer.

Para que isso aconteça, faz-se fundamental a articulação de diferentes políticas em âmbito institucional, as quais possibilitem uma nova institucionalização das organizações de ensino, o que perpassa pela reformulação de inúmeras políticas, tendo como prioridade:

- A política de concursos públicos: estabelecer critérios capazes de definir perfis profissionais que atendam aos projetos institucionais de carácter democrático, emancipatório e inclusivo, cujos profissionais compactuem com esses valores e estejam disposto a ultrapassar a fronteira de uma única via epistemológica, a repensar as matrizes epistêmicas de suas áreas de formação e/ou societárias, compromissados com as atuais e futuras gerações, de modo a contribuir significativamente no desenvolvimento dos projetos de desenvolvimento sustentável que proporcionem a recomposição da floresta e das áreas degradadas e alteradas.
- A política de pesquisa e de extensão: estabelecer diretrizes estratégicas para o desenvolvimento destas políticas junto às comunidades urbanas e rurais, com recursos próprios, de modo a promover o diálogo de conhecimentos em prol da construção de soluções sustentáveis às problemáticas existentes nos diferentes territórios, de maneira a respeitar e fortalecer as culturas existentes.
- A política de formação inicial: estabelecer diretrizes capazes de definir o tipo de sujeito que se quer formar e para que tipo de sociedade, as quais interfiram nos processos ou projetos de formação tanto das Licenciaturas disciplinares ou por área de conhecimento – de modo que os docentes formados sejam capazes de envolver-se na construção do projeto de sociedade de carácter democrático, emancipatório e inclusivo, fundamentado na formação humana e ética, bem como fortalecer a Licenciatura em Educação do Campo e o projeto de campo diversificado em construção pela coletividade, como fruto do acúmulo dos movimentos sociais do campo – quanto nos cursos superiores de tecnologia e bacharelado, de modo a formar sujeitos pensantes capazes de produzir tecnologias sustentáveis (limpas) por reconhecer e respeitar outras formas de ver o mundo e se relacionar com a natureza.
- A política de formação continuada: estabelecer diretrizes capazes de delinear estratégia para construção de uma nova racionalidade docente, fundamentada na concepção da educação libertadora, capaz de construir pertencimento com o público atendido, a ponto de colocar a instituição educativa a serviço da comunidade e contribuir na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável.
- A política de política de acesso: estabelecer critérios capazes assegurar a inclusão do público trabalhador em sua diversidade (indígenas, quilombolas, agricultores, extrativistas, povos da floresta, mulheres, entre outros), adequando metodologias de acesso, forma de oferta e concepção de formação; e ter recursos próprios para assegurar a divulgação e a mobilização da sociedade interessada.

- A política de permanência e êxito: estabelecer diretrizes de auxílios (transporte, alimentação, moradia, livros, tecnologias, eventos, entre outros) e de bolsas de pesquisa e de extensão, como forma de assegurar a permanência e o êxito dos estudantes de baixa renda, o que requer repensar política de financiamento da educação.
- A política de currículo: estabelecer diretrizes estratégicas capazes de ressignificar o currículo e o calendário escolar da educação básica, a partir de processos de pesquisa com fins de construção curricular para levantar as situações sociais limite existentes e problematizá-las e, assim, realizar *o estudo da realidade (ER)* do território onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a *organização do conhecimento* significativo, de modo a materializar a *aplicação do conhecimento* com vista à transformação da realidade concreta (Freire, 1981). No ensino superior, faz-se fundamental repensar as matrizes epistêmicas, de modo a interferir nas matrizes dos cursos superiores e tecnológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se materialize a transformação das instituições de ensino em prol de um projeto de sociedade fundamentado em outras racionalidades, é fundamental que o Ministério da Educação desenvolva um processo de escuta e seja capaz de possibilitar as garantias já existentes na última LDB, no que se refere à construção de outras matrizes curriculares que contribuam para a promoção da formação humana, comprometida com o desenvolvimento sustentável, o conhecimento analítico e crítico, o reconhecimento da diversidade cultural e promova a inclusão; outras formas de organização do calendário letivo, impedindo a padronização em rede (municipal, estadual e federal) e considerando as diferenças; outras formas de funcionamento da escola, no que se refere à ampliação do tempo das aulas/disciplinas, ruptura com a hierarquia entre as disciplinas e mudança na forma de entrada dos docentes (romper com a lotação fixa semanal); integração das áreas do conhecimento mediadas pela pesquisa; diálogo entre conhecimentos populares e científicos; e aprendizado da democracia pela vivência no espaço institucional.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. e Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: A produção do conhecimento científico: relação A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 11 (22), 313-325. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>
- Barros, C. (2007). Hierarquia, escassez e abundância materiais: um estudo etnográfico no universo de consumo das empregadas domésticas. In C. Migueles (Ed.), *Antropologia do consumo: casos brasileiros* (1ª ed., pp. 101-129). Rio de Janeiro: UFG.
- Clastres, P. (2014). *Arqueologia da violência – pesquisas de antropologia política* (T. Santiago, Trad.). São Paulo: Cosac & Naify.
- Costa, V. E. S., Monteiro, M. A. e Oliveira, G. C. (2023). Letramento precário: faceta da configuração da região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás*. (pp. 505-522). Belém: NAEA. (neste volume)
- Delizoicov, D. (2013). A educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire. In M. M. C. A. Pernambuco e I. A. Paiva (Eds.), *Práticas Coletivas na Escola* (pp. 15-53). Campinas: Mercado de Letras.
- Ebrahim, R. (2020, mar.). *Na era Bolsonaro, evangelização se alastra nas aldeias indígenas*. Acessado em 10 de abril 2023 em <https://marcozero.org/na-era-bolsonaro-evangelizacao-se-alastra-nas-aldeias-indigenas/>

- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (1 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), *Pesquisa participante* (Vol. 8, pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1997). Papel da educação na humanização. *Rev. da Faceba*, 7, 9-17.
- Freston, P. (1994). Breve história do pentecostalismo brasileiro. In A. Antoniazzi (Ed.), *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo* (Vol. 2, pp. 72-159). Petrópolis: Vozes.
- Loureiro, V. R. (2002). Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. *Estudos avançados*, 16 (45), 107-121. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200008>
- Meirelles, M. (2011). *Imagários políticos e religiosos no sul da América Latina*. [Tese de doutorado, Programa de pós Graduação em Antropologia, UFRGS]. Porto Alegre.
- Neves, F. A. d. F. (2023). Do pentecostalismo à Terra de realização. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 257-277). Belém: NAEA. (neste volume)
- Pernambuco, M. M. C. A. e Paiva, I. A. (2006). Metodologia e Conteúdo. *Caderno Educação e Realidade - Unidis/UFRN* (15).
- Ramos, M. (2008). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In M. C. G. Frigotto, M. Ramos (Ed.), *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (1985). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2005). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* (Vol. 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (2006). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In B. S. Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência* (2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Scalabrín, R. (2008). *Caminhos da educação pela transamazônica: resignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores (as) do campo*. [Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14283>
- Scalabrín, R. (2019). Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo interdisciplinar freireano. *Revista Iluminart, ano 11* (17). Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/377>
- Sen, A. (2018). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Silva, A. F. G. (2013). *O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar - tema gerador via rede temática*. Campinas: Mercado de Letras.
- Silva, D. N., Mendes, E. C. e Sousa, R. L. (2023). Saneamento básico e pobreza na Amazônia: um diagnóstico para a região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 467-484). Belém: NAEA. (neste volume)
- Siman, L. M. C. (2004). O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In P. A. Zarth, M. Gerhardt, B. Corsetti e F. E. Calmi (Eds.), *Ensino de história e educação* (pp. 82-87). Ijuí: Unijui.
- Valla, V. V. (2010). Procurando compreender a fala das classes populares. In V. V. Valla, E. Algebaile, M. B. Guimarães (Eds.), *Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão* (89-101). Rio de Janeiro: Fiocruz, Escola Nacional de Saúde Pública.

#### Sugestão de citação:

Scalabrín, R. (2023). Para superar abismos no ensino: um outro modo de organizar e construir conhecimento. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 545-567). Belém: NAEA. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/978-85-7143-217-8.cap25>