Revista Matemática, Ensino e Cultura

e-ISSN: 2675-1909 | ISSN: 1980-3141
N. 45, e2023013
10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023013.id551

Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, Radicalidade Pedagógica e Emancipação

Row against the tide: Earth School Program, Radical Pedagogy and Emancipation

Remando contra la corriente: Programa Escuela de La Tierra, Radicalidad Pedagógica y Emancipación

Zanete Almeida Gusmão[1]

Iran Abreu Mendes[2]

Salomão Antônio Mufarrej Hage[3]

RESUMO

O artigo pauta a formação permanente de professoras/es efetivada pelo Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas com docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas, destacando questões históricas, legais e intencionalidade na maneira como se concretiza o Ensino de Ciências e Matemáticas mediatizado pelos saberes tradicionais dos povos do campo. O Objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelo Programa Escola da Terra, implementado no município de Bujaru/Pará, tendo em vista sua radicalidade pedagógica e emancipação em relação ao ensino de Ciências e as Matemáticas. O Método envolveu a investigação bibliográfica, documental e de campo, no ano de 2020/2021. O Lócus de investigação foi o município de Bujaru, no Nordeste Paraense e o estudo se orientou com as contribuições do Materialismo Histórico-dialético. Os Resultados obtidos indicam paradoxos, limites e conquistas referentes à formação de professoras/es da educação do campo, a forte tendencia que essas/es educadoras/es expressam em suas falas e práticas pedagógicas na orientação de um currículo embasado na pedagogia freireana, utilizando a dialética da práxis como força motriz que mobiliza o diálogo entre os saberes dos povos tradicionais e camponeses e o conhecimento científico, especialmente nas áreas de Ciências e Matemáticas. A Conclusão apontou para existência do diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais que orientam uma formação contra-hegemônica, imprescindível para a superação das desigualdades sociais e da invisibilização desses povos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professoras/es; Escolas Multisseriadas; Ensino de Ciências e Matemática; Educação Freireana.

ABSTRACT

The article outlines the permanent formation of teachers carried out by the Eart, Water and Forest School Program with teachers who work in multi-grade rural schools, highlighting historical, legal and intentional issues in the way in which the Teaching of Science and Mathematics is mediated by the traditional knowledge of rural peoples. The objective is to analyze the work developed by the Eart School Program, implemented in the municipality of Bujaru, in the state of Pará, focusing on its radiacal pedagogogy and emancipation in relation to the teaching of Science and Mathematics. The Method involved bibliographical, documentary and field research, in the years 2020-2021. The Locus of investigation was the municipality of Bujaru, in the Northeast of Pará in Brazil, and the study was guided by the contributions of Historical-dialectical Materialism. The results obtained indicate paradoxes, limits and conquests related to the formation of rural education teachers, the strong tendency that these educators express in their speeches and pedagogical practices in the orientation of a curriculum based on Freire's pedagogy, using the dialectic of praxis as a driving force that mobilizes the dialogue between the knowledge of traditional peoples and peasants and scientific knowledge, especially in the areas of Science and Mathematics. The Conclusion pointed

1 Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, Belém, Pará, Brasil. CEP: 66075-110. E-mail: zaneteg@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, Belém, Pará, Brasil. CEP 66075-110. E-mail: iamendes1@gmail.com

3 Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, Belém, Pará, Brasil. CEP 66075-110. Email: salomao_hage@yahoo.com.br

CC BY NC ND

to the existence of dialogue between school knowledge and traditional knowledge that guide a counter-hegemonic formation, essential for overcoming social inequalities and the invisibilization of these peoples.
Keywords: Rural Education; Formation of Teachers; Multigrade Schools; Teaching Science and Mathematics; Freirean Education.

RESUMEN

El artículo describe la formación permanente de profesores realizada por el Programa Escuela da Tierra, de las Aguas y de los bosques con profesores que trabajan en escuelas rurales multigrado, destacando cuestiones históricas, legales e intencionales en la forma en que la Enseñanza de Ciencias y Las matemáticas están mediatizadas por el conocimiento tradicional de los pueblos rurales. El objetivo es analizar el trabajo desarrollado por el Programa Escuela da Tierra, implementado en el municipio de Bujaru/Pará, frente a su radicalismo pedagógico y emancipación en relación a la enseñanza de Ciencias y Matemáticas. El Método involucró investigación bibliográfica, documental y de campo, en el año 2020 -2021. El Locus de investigación fue el municipio de Bujaru, en el Nordeste de Pará, in Brasil y el estudio fue orientado por las contribuciones del Materialismo Histórico-dialéctico. Los resultados obtenidos señalan paradojas, límites y logros relacionadas con la formación de docentes de educación rural, la fuerte tendencia que estos educadores expresan en sus discursos y prácticas pedagógicas en la orientación de un currículo basado en la pedagogía de Paulo Freire, utilizando como eje conductor la dialéctica de la praxis. fuerza que moviliza el diálogo entre los saberes de los pueblos tradicionales y campesinos y los saberes científicos, especialmente en las áreas de Ciencias y Matemáticas. La Conclusión apuntó a la existencia de diálogo entre saberes escolares y saberes tradicionales que orientan una formación contrahegemónica, fundamental para la superación de las desigualdades sociales y la invisibilización de estos pueblos.
Palabras clave: Educación Rural; Formación de Profesores; Escuelas Multigrado; Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas; Educación Freireana.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da tese de doutoramento da primeira autora desse artigo, intitulada *Diálogo entre os saberes tradicionais e Ciências e Matemáticas na formação continuada de professoras/es no programa Escola da Terra,* desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará e apresenta resultados da investigação sobre a formação de professoras/es realizada pelo Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas, com docentes de escolas multisseriadas, que atendem estudantes de várias séries em uma mesma sala de aula, com a presença de um único docente. Este estudo partiu da História, Marcos Legais e Intencionalidades, e da compreensão de como se concretiza o Ensino de Ciências e Matemáticas mediatizado pelos saberes tradicionais elaborados pelos povos do campo, no âmbito da formação continuada desses professores. Tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelo Programa *Escola da Terra*, implementado no município de Bujaru/Pará, tendo em vista sua radicalidade pedagógica e emancipação em relação ao ensino de Ciências e as Matemáticas.

O Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas é uma das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), vinculado ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), sendo uma conquista dos movimentos sociais populares do campo que reivindicaram uma educação especifica para atender as populações que habitam o meio rural brasileiro, com a proposta de romper com a educação urbanocêntrica. No estado do Pará este Programa está sob a responsabilidade Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural da Amazônia – GEPERUAZ, na Universidade Federal do Pará – UFPA.

No percurso metodológico utilizei a pesquisa qualitativa pautada na dialogicidade e no processo histórico; pesquisa bibliográfica, documental e de campo, contando com quatro professoras do *Programa Escola da Terra,* participantes do curso de formação continuada, ofertado pelo GEPERUAZ/UFPA, do qual sou membro. O *lócus* da pesquisa foi o município de Bujaru/Pa, situado no nordeste paraense, região bastante impactada por problemas na

formação de professoras/es da educação do campo, especialmente aquelas/es que atuam nas escolas multisseriadas.

A pesquisa de campo teve início em setembro de 2019 com o envolvimento na conclusão da formação das/os professoras/es no município de Bujaru, no ano de 2020. Com a epidemia da Covid 19 foi necessário interromper o processo, com a paralização das escolas que tiveram que seguir os protocolos de segurança da saúde instituídos pelos governos municipais e estadual, retornando somente em novembro do mesmo ano. Para tratamento dos dados foi utilizada a análise com base no materialismo histórico-dialético, com técnicas de coleta das fontes orais, por meio de entrevistas semiestruturadas e a observação participante que permitiu uma escuta cuidadosa e fez emergir importantes questões, consubstanciando o estudo em tela.

Os resultados obtidos são muitos, entre eles destacamos os paradoxos, os limites e as conquistas referentes à formação de professoras/es da educação do campo, a forte tendência que essas/es educadoras/es expressam em suas falas e práticas pedagógicas na orientação de um currículo embasado na pedagogia freireana, utilizando a dialética da práxis como força motriz que mobiliza o diálogo entre os saberes dos povos tradicionais e camponeses e o conhecimento científico, especialmente nas áreas de Ciências e Matemáticas, esta questão está diretamente relacionada a cursos de formação de professoras/es como, o Escola da Terra, Saberes da Terra que têm sido ofertados no território paraense e estimulam práticas que buscam superar uma educação cientificista e urbanocêntrica, afirmando sua identidade camponesa e apontando para uma formação contra-hegemônica, imprescindível para a superação das desigualdades sociais e a invizibilização desses povos.

HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E INTENCIONALIDADES

O Programa Escola da Terra, visa a emancipação humana, a formação de *intelectuais orgânicos,* como síntese das marcas de uma formação pedagógica, política, histórica e cultural que rechace qualquer forma de tradição comprometida com processos excludentes e discriminatórios. É partindo dessa premissa que os conhecimentos trabalhados, a partir dessa concepção fazem emergir um "novo" professor, agora mais atento às questões que o cercam e exigem dele mais participação, mais estudo, luta por direitos e a consciência de que fazem parte de um coletivo de trabalhadoras e trabalhadores da educação.

Esta luta tem início com o Primeiro Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – I ENERA, no ano de 1997, como também na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, no ano de 1998, foram várias as frentes de luta naquele momento, mas trago para o foco duas: transformar a compreensão de "educação rural" que até então prevalecia, tendo o meio rural como um espaço atrasado, com sua população de "Jecas", sem cultura, "acabocados", sujos e "preguiçosos", fortalecendo e apresentando um novo paradigma, uma nova compreensão que vai de encontro a esta compreensão preconceituosa e desrespeitosa, a "Educação do Campo", com uma concepção de educação arrojada, embasada nos princípios da emancipação, do diálogo, da ética, dos direitos humanos, pois que ganha força no bojo dos movimentos sociais e das organizações, com a parceria de instituições

públicas superiores que consideram ser importante a mudança para consolidar uma práxis educativa crítica, dialógica e emancipadora.

A segunda frente de luta e não menos importante, que são interdependentes foi a articulação e consolidação de um "Movimento por uma Educação do Campo" e nesse momento fica evidente que o movimento ganhou força e, passou a conduzir as lutas da educação do campo, dentro de um novo campo de disputas, e buscou no coletivo de lutas explicitar esse novo paradigma de educação e junto aos setores governamentais, reivindicou políticas públicas que atendessem as demandas educacionais das mulheres e dos homens do campo, contemplando suas necessidades e interesses, respeitando sua cultura, seus modos de produção e sua permanência no campo com dignidade, uma vez que a educação, como afirma Brandão (1981, p. 10) "é como outras, uma fração dos modos de vida dos grupos sociais, que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade". É nisso que esse coletivo de luta por uma educação do campo de qualidade social acredita e se posiciona para garantir.

Numa análise histórica, vale ressaltar que nos anos 1990, do século passado, teve início o debate sobre a necessidade de uma educação no/do campo no Brasil, momento em que foram realizados seminários nos estados e estes serviram de base para a I Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", em Luiziânia/Goiás, no período de 27 a 31 de julho de 1998. Este evento importante foi considerado por Arroyo e outros estudiosos da área como um "batismo coletivo" que contou com a participação de todos os setores envolvidos na luta pelo direito à educação no/do campo.

Por sua reconhecida importância esta Conferência trouxe para aprofundarem e ampliarem o debate setores que se envolvem concretamente com a construção de um país mais equânime e que lutam para interromper o processo de exclusão e desigualdades, fruto de um modelo de desenvolvimento desumano, implementado pelas elites brasileiras que arrastam o país para o atraso e o entreguismo de suas riquezas ao capital internacional. Presentes no evento estiveram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e instituições públicas, no caso as universidades, que utilizam a estrutura do Estado para fazerem parte de uma resistência de conteúdo gnosiológico, político e pedagógico em favor de um movimento que promova uma educação de qualidade para os povos do campo.

Esta conferência foi o marco de uma luta que permanece até hoje e, a partir dela várias e importantes decisões foram tomadas e compuseram documentos e ações que estimularam e fortaleceram a continuidade da luta pelo direito a educação das mulheres e dos homens do campo, destacamos a análise feita por ocasião dessa conferência do senhor Munarim, coordenador geral da extinta Secretaria de Educação do Campo e Diversidade – SECAD que afirmou "Esse movimento social por uma Educação do Campo, que começa a ganhar contorno nacional, tem por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil". Esta afirmação se concretiza na continuação das ações e en-

frentamentos levados a termo pelos atores sociais para garantirem o reconhecimento dessa modalidade de educação.

Com 1.100 participantes, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo – II CNEC teve início em 6 de agosto de 2004, em Luiziânia/Goiânia, com a participação de universidades públicas, Centros familiares de Formação por Alternância, Ongs, Organizações Sociais de Trabalhadores/as do Campo e da Educação, Movimentos Sociais e Sindicais, órgãos da gestão pública envolvidos com a educação e com o campo, de secretarias estaduais e municipais de educação, educadoras/es e estudantes, de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas e outros.

O tema principal desta conferência foi denominado "Por Uma Política Pública de Educação do Campo", cujo objetivo foi "fortalecer e ampliar a mobilização popular, socializar práticas e reflexões que vêm sendo produzidas na área, discutir estratégias de implementação das diretrizes operacionais para educação básica do campo e criar um currículo específico para o meio rural, políticas públicas para os camponeses e modelos de agricultura".

Este evento aprofunda as questões já discutidas anteriormente e compromete os setores institucionais para que estes assumam a responsabilidade de normatizar e legalizar um novo perfil para a educação do campo e a implementação de um projeto de agricultura para a sustentabilidade das/os camponesas/es para que estes saiam da condição de indigência a que são submetidos pelo modelo neoliberal do agronegócio que a cada dia diminui o território da agricultura familiar com invasões e expulsão desta população.

Isto foi discutido pelo professor Mançano da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no painel "O campo da Educação do Campo", momento em que discutiu "os paradigmas da educação rural e as estratégias do agronegócio para a exclusão". Este afirmou na ocasião que o agronegócio é um novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. "A agricultura camponesa precisa de projeto. A educação camponesa não existe sem a agricultura camponesa", diz o professor e, ainda de acordo com Mançano a população do campo está diminuindo. "São cerca de 32 mil proprietários que controlam a terça parte das terras do país".

Na esteira deste Movimento Por Uma Educação do Campo, aconteceram a III e IV Conferências Nacionais que continuaram mantendo o processo pedagógico da mobilização, articulando e priorizando as ações concretas que estavam acontecendo, as bandeiras de luta que a cada dia tomavam forma e conteúdo mais afinados com a proposta de *um Brasil Popular e Democrático e de um desenvolvimento popular e democrático do campo.* No bojo dessa articulação foi criado pela Secretaria de Educação do Campo, da Diversidade e Inclusão – SECADI, em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Este Programa foi a materialização das reivindicações dos movimentos sociais populares do campo que consideraram ser fundamental fazer frente ao projeto burguês de educação, nos moldes neoliberal, a partir da formação inicial e continuada de professoras/es do campo, formação esta que inaugurasse uma nova concepção de educação, embasada em epistemologias praxistas que subvertessem a lógica urbanocêntrica e eurocêntrica presentes na forma como os currículos são pensados e executados nas escolas, centrando nas/

os professoras/es para que estes pudessem ser os sujeitos de resistência que promoveriam as mudanças necessárias para a implementação de um currículo crítico, multidiverso, culturalmente inclusivo e em diálogo permanente com os saberes tradicionais.

Tinha como finalidade atender as demandas da Educação do Campo em todos os territórios rurais, uma das questões que se fazia necessária era fazer um levantamento sobre o número de escolas e do contingente de estudantes dessas escolas, como também saber em que territórios estavam, pois com esses dados, dentre outros, foi possível estabelecer políticas públicas para a educação do campo e isto foi feito por este Programa que ao final constatou que o Brasil possuía naquela época 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais na região campesina, divididas em 1.856 escolas quilombolas e 2.823 escolas indígenas e 68.804 escolas rurais ou em assentamentos.

Pela primeira vez o Brasil tinha dados numéricos sobre a situação da educação no campo como também tomou conhecimento da precarização dessas escolas e das péssimas condições de trabalho e de estudo daqueles sujeitos alvo da educação rural. Este Programa tornou-se fundamental para a organização de ações e operacionalização da Educação do Campo, pois além de favorecer o diálogo entre os órgãos governamentais é responsável por elaborar ações em articulação com setores estaduais e municipais com a finalidade de assegurar "a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010". Devido a importância que este Programa teve para a organização da educação do campo, faremos uma exposição bem detalhada de sua abrangência. Seu objetivo:

> Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Com esta finalidade o PRONACAMPO torna-se o programa mais abrangente em políticas públicas voltadas para as populações do campo, envolvendo todos os aspectos relevantes e necessários para garantir uma educação do campo que respeite a pluridiversidade, a cultura, a dimensão educativa do trabalho, bem como, a manutenção técnica e financeira pela união e demais entes federativos. No cerne deste Programa está a preocupação com a permanência das mulheres e dos homens em seu território, tendo como pressuposto uma educação de boa qualidade ancorada na formação inicial e continuada de professores e como matriz pedagógica a formação humana centrada no coletivo em movimento permanente como as ações abaixo elencadas exige. As ações estão voltadas para:

> Acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica.

As ações estão organizadas em quatro eixos assim distribuídos:

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.

Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático para os anos finais do ensino fundamental.

Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. Mais Educação Campo. Apoio às escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades. Escola da Terra.

Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela lei nº 12.695/2012.

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.

Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. PDE Interativo

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. PRONATEC

Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-TEC. PRONATEC

Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. PRONATEC

Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EJA Saberes da Terra

Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.

Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC e Técnico.

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4, e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas

Disponibilização de laboratórios de informática. Inclusão digital

Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdo pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Inclusão digital

	Disponibilização de computador interativo (projetor com lousa digital. Inclusão Digital
	Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. PDDE – Campo; PDDE – Água
	Articulação para fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para todos
	Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escolar

Como fica evidente na exposição feita acima, o PRONACAMPO é um programa arrojado muito bem elaborado, a partir de propostas articuladas com os atores sociais que compõem o Movimento Por Uma Educação do Campo, que não pouparam esforços para atender as demandas mais específicas necessárias para o desenvolvimento digno desta modalidade de educação e, a partir desse projeto outras políticas públicas foram desencadeadas para contemplar as ações contidas em cada eixo.

As instâncias de controle social (conselhos do FUNDEB, conselhos escolares, conselhos estaduais e municipais de educação e outros), embora não na sua totalidade, a partir das permanentes negociações e "vigilância" dos movimentos sociais têm estado atentos à forma como a governança federal, estadual e municipal elabora, institui e executa as políticas públicas para as populações dos territórios rurais.

Esta situação não se dá de forma pacífica e consensual, muito pelo contrário, exige muito embate, disputas e conflitos que concorrem para a demora e o agravamento da situação dramática em que se encontra a infraestrutura das escolas, a formação das/os professoras/es, do transporte escolar e do fechamento de escolas de forma criminosa, apesar da lei de nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, determinando que se torna obrigatória a manifestação de órgão normativo e do sistema de ensino, bem como da comunidade onde está localizada a escola, especificamente do campo, indígenas e quilombolas.

Historicamente, neste país a educação tem sido secundarizada, passando a ser moeda de troca em contextos políticos, sociais, culturais e governamentais. Convém mergulhar nos contextos históricos das condições materiais a que são submetidas/os as/os professoras/es em seu cotidiano escolar, condição salarial, valorização profissional, situação funcional, formação, que reflete na sua vida pessoal e social, estas são questões fundamentais que permeiam e perpassam por uma educação de qualidade. Não existe dúvida de que enquanto esta situação não for reequacionada pelos governos o cenário continuará o mesmo e atingirá dimensões cada vez mais alarmantes de insucesso escolar, esses profissionais precisam ter respeitadas suas demandas e necessidades profissionais com seriedade e objetividade e, isto posto, a educação passará para um outro patamar, o do sucesso e da permanência escolar, com o alcance das garantias de direitos humanos a que tanto almejamos.

Na Amazônia, em especial no estado do Pará, com grandes dimensões geográficas, essas questões estão enraizadas historicamente, com uma situação de graves injustiças sociais e uma desigualdade social gigantesca, esses problemas existem há séculos, com o ce-

nário sendo alterado muito pouco, construídas principalmente pela falta de políticas públicas importantes e de intervenção social eficaz no combate a essas questões. É importante considerar que os órgãos e setores estaduais e municipais têm demonstrado grande ineficiência e retrocesso no desenvolvimento da gestão pública, seguindo lógicas que estão na contramão da execução de políticas educacionais que alterem este cenário.

Vale ressaltar que está posta "uma reforma que pretende favorecer o sistema privado de educação, em detrimento do sistema público de ensino", que como bem analisa Freitas (2018. p. 56), o setor público de ensino vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. Com esta afirmação o autor denuncia o que ele chama de "reforma empresarial da educação", que está sendo "costurada", a partir de intervenções feitas pelo governo federal, alterando leis que regem a educação brasileira, impondo ao sistema público de ensino forma e feição de "uma organização empresarial inserida no livre mercado", ficando ainda mais evidente que as orientações e exigências feitas pelo governo federal para que o sistema público de ensino terceirize seus trabalhos passou de uma alternativa para uma realidade privatista de acordo com o que exige o projeto neoliberal em vigor no Brasil.

A educação na concepção neoliberal está ancorada na ideia de livre mercado, em que a concorrência é que fará emergir a qualidade do ensino, ou seja, o sistema de ensino público deve superar sua "ineficiência" na concorrência estabelecida com o setor privado de ensino e, esta lógica também se estende para todas e todos os cidadãos que passam a aceitar a ideia de que a meritocracia é necessária para garantir acessibilidade social, daí surge o ensino por competências, a "liberdade pessoal e social", cunhada na proposta de que o cidadão precisa ser um empreendedor e que depende do seu esforço o sucesso em suas assertivas no mercado de trabalho, some-se a isso a campanha de desmonte do sistema de ensino em todos os níveis, que propaga a ideia de que tudo que é público é ineficiente e, portanto, deve ser entregue para a iniciativa privada que fará com que a educação seja "exitosa e de qualidade".

Esta lógica perversa faz com que a escola do campo, embora sendo utilizada para reproduzir a ideologia do capital, continue sem investimentos na sua infraestrutura, em equipamentos e em outros aspectos que revelam problemas que permanecem ano após ano, como por exemplo, escolas pauperizadas, sem as mínimas condições de trabalho, com salas de aulas que de forma alguma acolhem e atraem as crianças, muitas vezes contando apenas com a criatividade das/os professoras/es que se esforçam para manter suas/seus alunas/os estudando, um calendário escolar que não atende suas necessidades, comprometendo a frequência dos mesmos nas aulas, falta de água em função da não existência de um poço ou caixa d'água para suprir tal necessidade, falta de saneamento e outros problemas que impedem a garantia do direito de jovens e crianças à uma educação de boa qualidade.

Outros problemas que merecem destaque são as formações das/os professoras/es que atuam na educação e a necessidade de ampliação de políticas públicas que afirmem e garantam o acesso e a permanência de jovens e crianças que vivem no campo, estudando em suas comunidades, que gera outro problema de extrema importância de ser ressaltado, a nucleação das escolas do campo, que faz com que os jovens e crianças tenham que viajar

horas e horas, de ônibus, de barco, de canoa, de montaria ou em outras formas de condução para chegarem às escolas, essa é uma situação dramática que persiste no campo sem que nenhuma providência seja tomada, que seja favorável à criança, uma vez que sempre que os governantes tratam dessa questão o fazem pelo viés do custo financeiro, não levando em consideração o custo emocional, físico e pedagógico que é para essa criança a mudança de escola e de comunidade.

Nas formações realizadas em escolas do campo no município de Bujaru, muitos relatos que comovem e fazem enxergar com clareza o desrespeito com que é tratada esta questão. Nas margens do rio Bujaru, foi lá que ouvi o seguinte relato feito por uma professora e moradora daquela comunidade:

> Quando nossa escola foi fechada e eles fizeram a nucleação, nossas crianças tiveram que ser removidas para outra escola em outra comunidade, veio um barco e pegou elas aqui e em outras escolinhas aqui de perto, e numa dessas vezes vimos uma criança de mais ou menos 5 anos se jogar do barco perto da margem, nadar e se agarrar nas plantas chorando e dizendo que não ia para a outra escola. Todos nós que assistimos aquela situação ficamos arrasados e ainda mais preocupados com essa tal de nucleação (PROFESSORA BUJARU A, 2021).

Esses relatos são bastante comuns e dolorosos, e evidenciam o problema da nucleação nas escolas por todo o território rural. Com essa política de nucleação, escolas são fechadas, com a desculpa de que o número de crianças é insuficiente para justificar a existência de uma escola na comunidade e, sem qualquer consulta ou investigação junto as/aos moradoras/es, esta é fechada e as famílias são notificadas que as crianças terão aula em outra unidade de ensino, que na maioria das vezes está localizada há quilômetros de distância, sendo por rio ou por estrada.

As famílias sem ter com quem argumentar, uma vez que a secretaria de educação fica na sede do município e este fica muito distante, aceitam tal situação, porém, ficam em permanente preocupação, pois têm filhos de cinco, seis anos e estes terão de enfrentar jornadas de duas a três horas de distância por estrada e/ou de barco, na maioria das vezes sem supervisão de um adulto, contando apenas com seus colegas maiores que tentam lhes dar conforto e segurança nesta jornada. São muitos os relatos de mães e pais preocupados com esta situação, a exemplo de:

> A gente não sabe o que fazer, a gente quer que nossos filhos vão pra escola estudar, é importante, a gente sabe, mas e agora, como vou mandar minha filha de 6 anos naquele ônibus que está caindo aos pedaços, outro dia tinha um que "tava" com um buraco desse tamanho no chão dele, aí subi meu filho e ele foi pra escola lá no fim do mundo, fiquei o dia todo com dor de cabeça preocupada se ele tinha chegado bem na escola, até que ele chegou de volta. E quando o ônibus dá o "prego" que a gente fica esperando e nossos filhos não chegam, até que lá horas depois o ônibus chega bem tarde, as crianças sem almoçar nem nada, é muito ruim essa situação, só Deus sabe (MÃE BUJARU, 2021).

Relatos como esse são muitos e com as mais diferentes preocupações, retratam o descaso e o desrespeito com as populações do campo, muitas dessas famílias diante dessa situação retiram seus filhos da escola e só os matriculam novamente quando atinge sete oito anos de idade porque não suportam a ideia de verem suas pequenas crianças irem para outras escolas distantes de sua comunidade, correndo perigo de um acidente. Quanto as/

aos professoras/es restam receber as crianças cansadas da longa viagem que fizeram, saindo cedo de suas casas, muitas vezes sem tomarem o café da manhã, sem condições de se concentrarem na aula.

> Quando as crianças chegam estão muito inquietas, ansiosas, algumas dizem que estão quase surdas com o barulho do motor do barco, até que a gente consiga acalmá-las e conseguir a atenção delas já perdemos muito tempo, mal começamos a dar aula o tempo acabou e o ônibus ou o barco já chegaram, é assim todo dia (PROFESSORA BUJARU B, 2021).

Surge um outro problema, o tempo na escola e a aquisição de conhecimentos, pedagogicamente esta criança já está em desvantagem, no percurso formador como requerer dessas/es alunas/es a assimilação do conhecimento escolar nas condições precarizadas em que se encontram? Aprendemos com Paulo Freire a nos indignar diante de situações de desumanização a que são submetidos os seres humanos, da violação de seus direitos, do insulto de sua invizibilização, torna-se mister que lutemos contra esses processos brutais de exclusão, precisamos inaugurar uma educação, concordando com Caldart (2012) precisamos trabalhar uma educação do campo que contribua para o resgate da autonomia dessas populações, para que formem coletivos organizados para enfrentarem as condições adversas a que são submetidos.

Outra questão que se destaca é o problema da formação das/os professoras/es do campo, essa questão assume dimensões dramáticas, estes enfrentam dois tipos de problemas, um deles se refere a necessidade de um debate acadêmico vigoroso sobre as políticas públicas voltadas para a educação do campo, pois ainda são poucos os programas para atenderem a especificidade desta modalidade de educação. Esses profissionais precisam se empoderar e se juntar ao coletivo que luta por uma educação do campo e, que tem conseguido grandes avanços, porém, ainda insuficientes para reverter tantas décadas de sua invizibilização. Essas/es educadoras/es ao tomarem consciência de seu papel nesta luta, atuarão nas escolas com mais capacidade de protagonizar mudanças, ao reivindicarem o atendimento das necessidades que as escolas têm e que não têm sido atendidas.

Com certeza houve um bom avanço no período que corresponde a 1997/2016, em que foram conquistados programas voltados para atender as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo e de universidades que apresentaram resultados de pesquisas, propostas, bem como foram apontados caminhos para a superação do descaso e da falta de garantia do direito à uma educação de boa qualidade para a população do campo, no período acima referido, foi criada pelo MEC a Secretaria de Educação Continuada (SECAD), que no mesmo período foi ampliada para Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI), voltada para a criação e o atendimento de políticas educacionais do campo.

Durante o período de vigência da SECAD, e posteriormente SECADI, muitos foram os debates acadêmicos sobre um currículo que atendesse aos interesses e necessidades das populações do campo, são muitos estudiosos que se dedicam à esse tipo de educação e deram suas contribuições, tais como: Arroyo (2011, 2012); Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002); Caldart (2011, 2004); Santos (2012); Munarim (2008); Molina (2004, 2011, 2015); Apoluceno (2008); Antunes-Rocha (2009, 2010); Hage (2010) e outros que preocupados com

a precarização e a invisibilidade que perpassa as populações do campo e especialmente a negação do direito constitucional a educação, propõem caminhos para a superação deles.

Outro problema que vale ressaltar e que está diretamente ligado às políticas públicas educacionais para o campo, refere-se a concepção de educação, pois ainda persiste nas escolas do campo uma educação urbanocêntrica, imposta para essas escolas, a partir de planejamentos feitos nas sedes dos municípios, que se posicionam em torno de uma compreensão de que não há necessidade de fazer um planejamento para a cidade e outro para o campo, defendendo que a educação deve ser a mesma para todos, com o agravante que esta questão não está aberta para debate, deve-se cumprir, desta forma, a/o professora/or não encontra um espaço favorável para se posicionar contrário a essa prática, evidenciando que as/os responsáveis por conduzir esse planejamento tem a compreensão equivocada de que "o que serve para a cidade, também serve para o campo", sobre essa questão, Corrêa afirma que:

> O paradigma seriado urbanocêntrico influência, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo. (CORRÊA, 2005, p. 164)

Entretanto, não podemos esquecer que, apesar da existência de uma forte influência do paradigma urbanocêntrico, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo segue uma pedagogia que está em movimento, esta pedagogia orienta-se pelas diversas relações que se estabelecem no cotidiano dos sujeitos do campo, aliada aos saberes tradicionalmente construídos por esses sujeitos e que perpassam pelo movimento do trabalho escolar, esse é um aspecto que subverte as exigências dos sistemas de educação, abrindo espaço para que a escola do campo construa seu próprio movimento educativo, fazendo emergir práticas mais flexíveis e coletivas embasadas em um currículo escolar mais aberto que incorpore os ritmos, os saberes, a cultura, o tempo e o espaço existentes em um contexto diverso como o do campo.

Nesses 20 anos de Educação do Campo muitas lutas teóricas, políticas, pedagógicas foram travadas e deixaram um saldo positivo que concorreu para o fortalecimento desta modalidade de ensino, esta educação nasce no bojo de um projeto arrojado de construção de uma sociedade que busca subverter a lógica neoliberal que prepondera no país. A EDoC conquistou seu espaço, está muito bem "plantada" pelas mulheres e homens do campo, "é uma educação que pertence à classe trabalhadora daqui e do mundo", como muito bem afirma Caldart em seu roteiro de exposição pela comemoração dos 20 anos da EDoC, em Brasília (2018).

Não tem mais volta, o campo tem a sua modalidade de educação e conquistou seu espaço com um currículo aberto e includente, que abre o diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos produzidos cientificamente, apoiado por uma pedagogia da práxis que impede a imposição e transposição de pedagogias colonialistas, inspiradas em epistemologias positivistas e elitistas que visam neutralizar, invisibilizar e desqualificar a cultura dos sujeitos do campo que a produzem cotidianamente, a partir de uma tessitura construída por gerações, responsáveis pela formação de identidades sociais e valorização pessoal constituída no seio familiar. Das derrotas foram extraídas aprendizagens para retomar a luta mais

fortes. A EDoC nestes 20 anos passou por processos de avaliação de seu desempenho nos projetos de formação desenvolvidos neste período, refletindo, redefinido caminhos para reorientar seu projeto *político-formativo* com a finalidade de acompanhar o movimento crítico e emancipador das populações do campo, fortalecendo seu empoderamento identitário, como ensina Caldart:

> Discutimos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (CALDART, 2011, p.153).

Segundo a carta manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, "a educação tem sido uma área prioritária para a expansão dos interesses do capital, isto porque torna-se urgente e fundamental garantir a capilaridade do capital, mercantilizando as relações humanas, explorando cada vez mais sua capacidade de trabalho". Para se contrapor a isso Caldart faz uma reflexão acima que aponta como será possível se contrapor ao avanço do neoliberalismo, desmercantilizando os homens e mulheres, que como sujeitos de resistência se posicionarão contrários à sua desumanização.

Reverter este processo não será tarefa fácil, pois cada vez mais os empresários têm conseguido alterar a legislação educacional, através de bancadas no legislativo, e isso tem sido denunciado de forma contundente pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), como também na carta comemorativa dos 20 anos de Educação do Campo e do Pronera quando afirma que:

> Não à toa, a primeira medida pós-golpe foi a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016, que revela o caráter antidemocrático da medida, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnicista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que movimenta um orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais.

Os ataques pelas vias institucionais são intensos e muito bem orquestrados, é um complexo jogo de poder que atualmente o grupo que comanda este país se utiliza e reconheceu que é através da educação que as estratégias devem ser traçadas e, para tanto investe maciçamente em normatizações buscando "amarrar" a escola a uma burocracia asfixiante, fazendo o jogo de "gato e rato", em que professoras/es e gestoras/es exaustas/os e sem entender o porquê de tal situação tentam atender as demandas pressionadas/os que são pela força das leis que a todo momento são alteradas e mais exigentes, some-se a isso o enxugamento dos gastos do estado que abre espaço para as iniciativas privadas, deixando evidente que a diminuição do estado é para aqueles que necessitam de seus serviços, mas quando se trata de usufruto do dinheiro público essas empresas disputam cada centavo sem nenhum pudor, como tem sido o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Entender este cenário é fundamental para compreendermos a dinâmica sociopolítica atual, pois aí está envolvida uma disputa de classes e grupos sociais que, como já afirmamos em capítulo anterior "estão em disputa por dois projetos antagônicos". Mais uma

vez buscamos na Carta comemorativa dos 20 anos de Educação do Campo e do Pronera explicitar e denunciar a escalada liberal-capitalista que reconfigurou as estruturas políticas, econômicas e sociais deste país, a partir das medidas elencadas na citação que vem a seguir:

> As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do País para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobras para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das/os docentes, gestoras/es e das próprias Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da Escola sem Partido; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos.

Este "pacote de maldades" expõe um projeto muito bem elaborado que vem sendo combatido de forma contudente pelo coletivo dos movimentos sociais, Ongs e instituições como universidades federais e estaduais por todo o país, que através de suas representações fazem frente a esta ofensiva cada vez mais perversa, que estrapola os limites constitucionais, atingindo os direitos humanos de todas e todos os cidadãos brasileiros. O grande aprendizado que tem sido tirado deste momento trágico é que formou-se uma unificação de forças entre os coletivos organizados e isso tem conseguido até certo ponto frear o avanço das estratégias neoliberais, estabelecendo uma luta contra-hegemônica com a certeza de que sem luta não há conquista e sem conquista não há avança.

O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, QUILOMBOLA E EXTRATIVISTA DA AMAZÔNIA PARAENSE

O estado do Pará tem um grande contingente de professoras/es leigas/os que estão em salas de aula nas escolas do campo, algumas/uns destas/es têm o Magistério ou Ensino Médio e outros estão cursando o Ensino Superior em diversas áreas das Ciências humanas e biológica, são profissionais que estão na docência há décadas, muitas vezes sem passar por formações/qualificações ofertas pelos sistemas de ensino e/ou outros setores, que sustentem uma prática pedagógica atualizada e favoreça uma aprendizagem mais significativa no ensino das Ciências e dos saberes construídos pelos povos do campo. Quando esta formação ocorre, quase sempre não há uma preocupação em promovê-la com as particularidades e especificidades que o campo exige, a diversidade, a cultura, o trabalho e os saberes produzidos pelas populações do campo devem ser o foco dessas formações não podendo ser subalternizadas e quando isso ocorre, o resultado é catastrófico, pois impede que os sujeitos do campo construam sua identidade e não vejam na escola um espaço que vale a pena investir.

Vale ressaltar que as/os docentes das áreas rurais, apesar de não receberem formações voltadas para a realidade em que atuam, têm feito um trabalho que embora ainda não atenda satisfatoriamente as dimensões teórico-práticas, já se percebe o pensar e o fazer aproximado da vida no campo, porém, ainda sem muita reflexão da problemática que perpassa as relações pessoais e sociais daquela comunidade, sem pensar a escola dentro de um determinado espaço e tempo que dialogue com os sujeitos pertencentes àquele lugar. Esta

situação torna necessário que se pense e execute um programa de formação continuada comprometido com uma educação do campo que resgate a identidade dos sujeitos que ali vivem para que possam reconhecer o campo como seu lugar e que este precisa ser transformado em um lugar de bem viver, invertendo a lógica perversa de que é preciso estudar para sair do campo, pois estudar no campo não "desemburra".

Para atender a esta situação o Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas da Amazônia paraense foi criado, uma vez que o Movimento da Educação do Campo, denuncia uma demanda que necessita urgentemente ser atendida, pois os docentes se pronunciam apresentando a necessidade urgente de uma formação de professoras/es que os ajude a enfrentar o desafio de desenvolver uma educação pautada em ações pedagógicas que atendam os sujeitos com culturas e saberes tão diversos e com desafios estruturais históricos de precariedade, de forma que estes consigam superar suas limitações de aprendizagem. No relatório elaborado pelas/os coordenadoras/es locais sobre a primeira versão do Escola da Terra (2014-2016) fica bem evidenciada a compreensão de escola que este Programa defende e propõe, ao afirmar que:

> A concretização dessas referências no âmbito do curso requer um debate sobre a própria ***escola*** em perspectiva mais ampla, entendida como espaço-sujeito coletivo comprometido com a construção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade, que possibilite a formação ***omnilateral*** dos sujeitos, entrelaçando saber universal e saber local, considerando as experiências de vida dos educandos e investindo nestes para que se tornem sujeitos críticos, criativos e solidários.

O que faz compreender o compromisso do Escola da Terra em se posicionar radicalmente a favor de uma escola que transgrida a pedagogia do silêncio, que extrapole seus muros e estimule seus sujeitos a refletirem sobre a necessidade de fazer emergir uma pedagogia que situe o sujeito na discussão pedagógica, fazendo-o entender a necessidade de associar a educação com a formação de sujeitos sociais que estão inseridos em uma escola que se posiciona como sujeito educativo. O Escola da Terra ao posicionar sua formação no conceito marxista de *omnilateralidade* assume um posicionamento importante que vai de encontro a uma formação hierarquizada, dicotomizada, alienada, estrategicamente pautada na divisão social do trabalho e que nega aos sujeitos a capacidade destes se perceberem como seres históricos e propositivos.

Este Programa foi instituído no âmbito nacional, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, por meio da portaria nº 579 do MEC, em julho de 2013, com o objetivo de "promover a formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas localizadas em comunidades rurais e quilombolas, para atender as necessidades específicas de funcionamento das turmas multisseriadas".

Ele constitui-se de um curso de aperfeiçoamento com uma carga horária de 200 (duzentas) horas, ofertado no formato de Alternância Pedagógica, definidos em "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade" respectivamente, o momento de estudo que ocorre no espaço institucional designado para o desenvolvimento do curso e o espaço de militância pedagógica, social, vida familiar que envolve sua comunidade e os movimentos sociais a que faz parte e onde esses sujeitos constroem sua história na concretude de suas existências.

A Universidade Federal do Pará assume a responsabilidade administrativa do projeto, através do Instituto de Ciências da Educação (ICED), para o período de 2017 e 2018. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural na Amazônia – GEPERUAZ, assume a responsabilidade pela organização e execução do Programa, tendo como coordenador geral no estado do Pará, o professor Salomão Antônio Mufarrej Hage, como Coordenadoras Estadual do Programa no período citado: Maria Luiza Farias Carvalho – Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF) da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Como coordenadora e coordenador pedagógicos os professores Evandro Medeiros – UNIFESPA e Maria Natalina Mendes Freitas UFPA/Campus Bragança.

O Programa Escola da Terra no estado Pará contou com organização de uma equipe formada por 09 coordenadoras/es pedagógicas/os, sendo 01 por município e 01 coordenadora/r local indicado pelo município. As cidades paraenses que receberam o programa na sua primeira versão (2014-2016) foram: Abaetetuba, Acará, Augusto Corrêa, Bragança, Cametá, Moju, Mojuí dos Campos, Traquateua e Santarém, estes são municípios situados no nordeste e oeste paraense, contabilizando 50 (cinquenta) professoras/es por turma, sendo 1 (uma) turma por município, num total de 450 beneficiadas/os. Nesta versão tive a oportunidade de assumir como técnica pedagógica das quatro turmas no município de Cametá, este trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar com áreas de conhecimento de história, linguagem e matemática.

Na segunda versão do programa (2017- 2018), os municípios atendidos foram: Breves, Bujaru, Mocajuba, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim e São Sebastião da Boa Vista. E o total de profissionais beneficiadas/os diretamente foi de 300 professoras/es que atuam em escolas multisseriadas do campo, situadas no Nordeste do estado e no arquipélago do Marajó. O Programa, continua tendo como coordenador geral no Estado do Pará o professor Salomão Antônio Mufarrej Hage, mudando o coordenador pedagógico, passando a ser a professora Hellen do Socorro de Araújo Silva – UFPA/Cametá e continuando a professora Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA/Bragança, Coordenadora Estadual do Programa a professora Célia Regina da Cunha Sousa – CECAF-SEDUC.

Na execução da formação, a equipe de formadoras/es compreendeu ser importante ouvir as/os participantes do curso com a finalidade de elaborar um perfil dessas/es professoras/es, como também sobre a situação de funcionamento das escolas do campo, então foi elaborado um questionário a ser respondido no primeiro eixo formativo, os dados coletados, a partir desse questionário foram importantes para que o curso ganhasse ainda mais substância, pois confirmaram o caminho já traçado pelas/os formadoras/es e ampliaram ainda mais as análises, os debates e as práticas propostas para serem executadas nesse processo.

Com esta preocupação as formações avançaram na intenção de responder aos desafios de reverter as condições precárias de ensino em que se encontram as/os professoras/es, que em sua maioria não tem acesso a formação continuada e, quando isso acontece recebem uma formação urbanocêntrica que torna ainda mais difícil a tarefa de ensinar as/os filhos e filhas de trabalhadoras/es do campo, uma vez que não se reconhecem naqueles conhecimentos "importados" para suas comunidades, alheios as suas culturas, contrariando suas reais necessidades e interesses.

Estas/es professoras/es vivenciam uma situação histórica de formação subalternizante que lhes direciona para um caminho de aceitação da lógica administrativa e avaliativa do sistema educacional, impedindo seu protagonismo profissional, comprometendo sua capacidade de criar novas formas de trabalhar os conhecimentos e o rigor de novas matrizes pedagógicas que fazem pensar a escola e o conhecimento numa relação orgânica com as questões sociais, um exemplo dessa questão são as exigências das secretarias de educação que impõem sejam cumpridas as exigências que lhes são enviadas em "pacotes" de orientações do que deve ser ensinado nas suas turmas, sem poderem questionar o tipo de conhecimentos que devem ensinar nas escolas das pequenas vilas dos municípios onde trabalham, porém, apesar da obrigatoriedade e da vigilância do sistema, segundo Arroyo, esses profissionais também tem uma história de *resistência*, *a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas*. Para o referido estudioso o lugar, o tempo e o espaço em que essa resistência também vai sendo construída se dá:

> Nos dias de estudo, nas oficinas da militância, os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas suas vivências narradas se entrelaçam a práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se ser resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados, de relações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências de que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros de educação popular. (ARROYO 2012, p. 14)

A partir dessa afirmação fica evidente que apesar de tantas pressões e imposições esses profissionais resistem e conseguem desenvolver seu trabalho reagindo a partir de suas convicções e experiências vivenciadas, buscando reverter a situação de descaso e de invisibilidade a que são submetidos. Há uma conscientização de sua subalternização que os faz reagir e se posicionar, buscando nos movimentos sociais apoio e aprendizado para se fortalecer na luta, acumulando forças que o levem a emancipação profissional e pessoal. É evidente que o receio e o medo estão presentes nesta luta, porém, coletivamente se reconhecem mais fortes para pressionar seus governantes por outra educação do/no campo que liberte e esteja a serviço dos anseios e interesses dos sujeitos que ali vivem, produzem e constroem sua sobrevivência e seus saberes próprios que devem ser respeitados e garantidos.

Para fortalecer esse processo o Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas da Amazônia se junta a luta coletiva dessas/es educadoras/es com uma proposta que transgride a pedagogia da subalternização, com uma proposta freireana de educação, cujo currículo transcende o entendimento de que os conteúdos devem conduzir o conhecimento, esta é uma questão importante que inverte a seta, os conhecimentos devem conduzir o processo, aliado aos saberes tradicionalmente produzidos pelos sujeitos da educação. Ao subverter esse percurso o Programa Escola da Terra, as/os formadoras/es têm mais chance de colocar em prática uma educação que produza a aprendizagem e a superação da distorção idade série, que tem incorrido na cultura das escolas multisseriadas, em que um professora/or tem

que administrar uma sala de aula com alunas/os de diversos anos letivos, podendo ser da alfabetização, 3º ano, 4º ano e até 7º ano.

Ao pensar o currículo para a formação de professoras/es do campo, o Programa Escola da Terra procura recuperar a memória coletiva desses indivíduos, sua identidade, buscando superar aquela visão de *jeca* que estereotipa a mulher e o homem do campo, trazendo para dentro da escola o debate e a discussão fazendo emergir uma visão positiva e realista das populações do campo, sua cultura, seus saberes, com a finalidade de transgredir o currículo urbanocêntrico que tem prejudicado sobremaneira a forma de ser e de pensar dos jovens do campo. Arroyo nos ajuda a refletir sobre esta questão ao fazer perguntas importantes que convocam todos a pensarem no currículo que queremos para a Escola do Campo:

> (...) Como a escola vai trabalhar a memória, a memória coletiva, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 81)

Aí estão reunidas as perguntas que não podem deixar de ser respondidas pelas/os educadoras/es do campo, estas questões estão sendo direcionadas aos currículos das escolas do/no campo, há uma indicação explícita de um currículo aberto, permeado de conflitos de ideias que vão fomentar o processo educativo, rompendo com a estrutura hermética proposta pelo sistema educacional, que está comprometida com um currículo não-crítico, cujos conteúdos são previamente escolhidos, portanto, alheios aos sujeitos que frequentam a escola. Isto é próprio da tradição de que o significado social da experiência escolar é de consenso, não problemático, linear e programático. Vale trazer para a análise Aplle (1987), quando este problematiza os conhecimentos escolares, questionando, "*o que devemos construir como conhecimentos? Como organizar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e 'dominá-lo'? Como fazer com que os alunos aprendam x?* Infelizmente estas são questões que não são feitas na maioria das escolas quando se trata de construir um currículo que deverá ser colocado em prática pelas/os professoras/es nas salas de aula.

Responder a estas questões é fundamental e urgente, a escola e as/os educadoras/es devem e necessitam colocar em prática um movimento que coloque em debate o currículo, fazendo uma análise e reflexão sobre o que não está e é necessário que esteja presente nos conhecimentos escolares, uma vez que sem esses conhecimentos a escola está negando a permanência com sucesso das/os alunas/os que ali estudam. É preciso que o currículo hoje colocado em prática nas escolas seja visto como o cerne de tudo que é desenvolvido ali, e que, portanto, deva ser através dele que a ruptura com o que está impedindo um ensino eficaz e de qualidade aconteça, uma vez isto entendido por aquelas/es que compõem a escola torna-se urgente iniciar a construção coletiva e participativa de um processo que implicará novas atitudes, de compreensão de ensino mais amplo e significativo para a formação acadêmica e social daqueles que ali estudam, bem como a compreensão do papel da escola como fomentadora de uma educação como responsabilidade social.

O perfil das/os professoras/es que atuam na educação do campo na Amazônia paraense, demonstra a arbitrariedade a qual são submetidos, quando estes assumem as mais variadas funções na escola, conforme consta nos estudos realizados pelo GEPERUAZ no ano de 2019:

> Os dados acerca do perfil dos educadores relevam que estes assumem múltiplas funções na escola, por exemplo, identificamos que dos 262 educadores que fizemos contato, 236 assumem a função somente de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 06 atuam como coordenadores, 18 exercem a função de professor e coordenador, uma atua como professora e apoio de serviços gerais e uma ainda atua como professora de apoio. Isto mostra uma mudança no processo de precarização dos trabalhadores das escolas multisseriadas, que durante décadas estiveram assumindo excessivas funções no contexto escolar.

Dados como esses revelam uma realidade trágica provocada pelo descaso para com a educação do campo, pois a/o professora/or ao assumir várias e diversas funções concomitantemente, fatalmente terá de reduzir o tempo de ensino, deixando de lado as tarefas de mestre para atuar em funções para a qual não foi contratada/o e até não foi formada/o para tal, estas são situações bastante comuns nas escolas do campo, o resultado está traduzido na imensa taxa de evasão, desalento e fracasso escolar.

Além disso, os dados acima referidos demonstram os muitos problemas que precisam ser enfrentados para se efetivar o ensino-aprendizagem nas escolas do campo, esta realidade dramática está explicitada na negação de um direito básico garantido na Constituição Federal, de 1988, que em seu art. 205 determina que a Educação é direito de todos e dever do Estado... e no art. 208, no parágrafo 1º enfatiza que "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

À GUISA DE CONCLUSÃO

O que fica evidente com as reflexões até aqui apresentadas, é que embora o direito à educação esteja no texto da Constituição Federal de 1988, na prática ainda há muito a ser feito para que esse direito seja realmente garantido. Em especial no que tange à educação do campo, as políticas públicas têm sido implementadas de forma alheia aos interesses e necessidades desta população, sejam elas formuladas por agências nacionais ou estrangeiras, estão impregnadas por interesses que vão na contramão de uma educação que respeite a diversidade de culturas e saberes dos sujeitos que habitam o campo.

Antes pelo contrário, os interesses que estão por traz dessas políticas são alheios e estranhos a esta população e estão permeados de uma imposição cultural dominante, que pretende colocar em prática uma formação mínima, necessária para atender aos interesses do mercado de trabalho, de sorte que as/os trabalhadoras/es do campo possam servir de mão de obra barata e desqualificada que os obriga a aceitarem sem qualquer resistência a remuneração e as condições de trabalho que lhes forem impostas.

Esta estratégia faz parte das políticas neoliberais que veem na educação um *lócus* privilegiado de implementação de medidas necessárias para promover, como afirmam Evangelista e Leher (2012) a "pedagogia do capital", tirando da escola sua função social de promover um ensino capaz de ajudar na luta contra as desigualdades sociais. O resultado desse

processo no plano epistemológico é um processo educativo envolto em um obscurantismo trágico que promove o particularismo, a fragmentação e a descontinuidade histórica dos homens e mulheres sujeitos dessa educação. Trata-se, como assinalam os/as mesmas/os autoras/es de:

> Ao se associar a pobreza à má qualidade da escola argumenta-se que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nessa esfera é possível solucioná-los. Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções. Estamos diante do fenômeno do "empoderamento" dos pobres e dos professores, pois dependeria deles o sucesso da escola pública na promoção da ascensão social de seus alunos-pobres (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 16).

O recrudescimento das políticas neoliberais voltadas para a educação explicitam esta questão e deixam evidente o interesse cada vez maior por este setor, afinal a escola, como formadora da classe trabalhadora, deve ser utilizada cada vez mais para propagar e legitimar o adestramento destes para a construção de um "Brasil Moderno", onde esta/e trabalhadora/or é chamado a contribuir com essa "modernidade", mais uma vez à custa de muita exploração e servidão, nada mais lógico para o capital que montar seu "escritório" nas salas de aula, anunciando através da reestruturação do trabalho, novas técnicas de trabalho, implementando uma nova formatação de formação de homens e mulheres que aprenderão que o Campo "necessita" se qualificar para atender as demandas dos grandes monopólios traduzidos em latifundiários que formam fileiras junto ao agronegócio expulsando e destruindo os pequenos agricultores que pelo viés da educação estarão a serviço do capital, essas/es trabalhadoras/es estarão sensíveis:

> A chamada "nova demanda de conhecimento", sob a ótica do capital, visou e visa, portanto, a integração da agricultura ao modo de produção, reprodução e circulação do capital. É o tempo do campo "Moderno", do agronegócio, em que máquinas informatizadas tornam-se o símbolo imponente do capitalismo agrário. (MENEZES NETO, 2009, p. 27)

A ideologia neoliberal continua se fortalecendo na medida em que discursos como o proferido pelo presidente do Banco Mundial em 1997, em defesa do "novo conhecimento", Wolfensohn de forma clara e ostensiva deixa evidente o comprometimento deste banco com a nova reestruturação do trabalho e as demandas de exploração da/o trabalhadora/or, ao afirmar que:

> O conhecimento é agora, tão, se não o mais importante fator no desenvolvimento e esta situação tende a intensificar-se. No próximo século, a aplicação e acumulação de conhecimento dirigirão os processos de desenvolvimento e criarão oportunidades sem precedentes para o crescimento e a redução da pobreza. (WOLFENSOHN ***apud*** LACKI, 2001, p. 76)

Esta afirmação se ajusta como uma luva às questões levantadas anteriormente, quando denunciamos o interesse do capital na educação, os homens de negócio localizaram onde e como trabalhar o "poder do saber" e passaram a investir na escola para isolar a ideia de que "saber é poder", trabalhando na neutralização da segunda afirmação e no lugar estabelecendo uma nova lógica que coloca o conhecimento como um chamamento a um

nacionalismo que conclama a todos e todas para assumirem à modernidade, tentando esconder que esta modernização é conservadora e excludente.

Toda esta análise nos remete à importância do Programa de Formação Continuada Escola da Terra, das Águas e das Florestas que é construído, a partir da luta por uma educação do campo, este programa assume a perspectiva de desenvolvimento de uma proposta de educação praxista, a partir de um currículo pluridiverso, crítico, dialógico e includente, voltado para a formação continuada das/os professoras/es que atuam nas escolas multisseriadas que atende as populações tradicionais do campo, visando debater, analisar e indicar caminhos para a superação das problemáticas que esses professoras/es enfrentam no dia a dia nas salas de aula.

Esta concepção é importante porque traz em si a humanização do movimento escolar, que tem tradicionalmente imposto as/aos estudantes seguir um calendário acadêmico engessado ignorando completamente o movimento do cotidiano que envolve questões como o movimento de terras e águas, das colheitas, das relações sociais e de trabalho, impregnado por uma visão homogeneizadora que segue uma concepção mercadológica que vê na educação um meio para excluir os oprimidos do direito a ela.

Destaco para finalizar, um depoimento que ouvi e registrei de uma professora participante da formação do Programa Escola da Terra, em 2021, que afirmou o seguinte:

> Quando ouvimos falar de alternância não entendemos muito o que queria dizer, mas aí veio a explicação e a prática quando nos foi dito que o curso ia acontecer assim: uns dias a gente estudaria na sala de aula com os professores que vieram dar o curso e outros dias nós iriamos para nossas escolas e comunidades para colocar em prática o plano que tínhamos feito na sala de aula. Eu falo por mim, fiquei muito agradecida porque o curso fez a gente estudar os problemas que nós vivíamos e depois os professores faziam a gente pensar e refletir sobre eles e como encontrar uma forma de resolver os problemas, a maioria era sobre como trabalhar numa turma multisseriada, que não é fácil não, mas os professores com muita calma nos ajudaram a criar formas de ensinar melhor os nossos alunos. Fizemos planos e experimentamos os planos apresentando na sala para os professores, depois fomos para as escolas e colocamos em prática com nossos alunos, olha eu confesso que fiquei impressionada com o resultado das minhas aulas. Se ainda tive dificuldade? Claro que tive, mesmo assim fiz tudo lembrando do que aprendi lá com os professores, o que não deu certo, quando voltei para o Tempo Universidade tive a oportunidade de apresentar o resultado e os problemas que enfrentei e novamente fui confrontada com os problemas e levada a ver como poderia resolver isso. Olha foi muito bom essa forma de trabalho, tomara que a gente possa trabalhar assim na escola com nossos alunos (PROFESSORA BUJARU C, 2021).

Esse depoimento revela a importância da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo, tanto para os docentes, como para os discentes, levando-se em conta as peculiaridades que envolvem esta modalidade de ensino. No meio rural o trabalho e a educação caminham juntos, as famílias vivem do que plantam e durante o plantio e a colheita necessitam do apoio de todos os membros família para garantir o sustento de todos, portanto, é comum que as salas de aula se esvaziem nesses períodos.

Outra questão relevante é a importância de promover o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos pelas populações que habitam o campo, abrindo espaço para que os estudantes possam colocar em prática o que foi aprendido na escola em sua vida cotidiana, ajudando a família torna-se fundamental, esta é a importância da escola

do campo, no âmbito do programa Escola da Terra, formar os sujeitos para a vida, atentos aos seus direitos, suas necessidades e seus interesses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada. In: ARROYO, Miguel. **Escola**: terra de direito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

ANTUNES-ROCHA, M. Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.) **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. O que é Educação? In: **Educação? Educações**: aprender com o Índio. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Edições do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições do Senado,1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições do Senado, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB nº 5.692/71. Brasília: MEC, 1971.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, ano 2, n. 2, 2004. p. 1-16.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **"Currículos" e Saberes**: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário,** Rio de Janeiro, ano 10, n.15, p. 1-29, 2012.

LACKI, Polan. **A escola rural deve formar solucionadores de problemas**. 2001.

MINISTÉRIO DE AGRICULTURA. Disponível em https://www.gov.br/agricultura/pt-br. Acesso em: 17 ago. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; KOLLING, Edgar; NÉRY, Irmão (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo**. UFSCar, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Ogs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Histórico

Recebido: 15 de maio de 2023.
Aceito: 20 de julho de 2023.
Publicado: 23 de setembro de 2023.

Como citar – ABNT

GUSMÃO, Zanete Almeida; MENDES, Iran Abreu; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, Radicalidade Pedagógica e Emancipação. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**. Belém/PA, n. 45, e2023013, 2023. https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023013.id551

Como citar – APA

GUSMÃO, Z. A.; MENDES, I. A.; HAGE, S. A. M. (2023). Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, Radicalidade Pedagógica e Emancipação. ***Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC***, (45), e2023013. https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023013.id551

Número temático organizado por

Iran Abreu Mendes
Carlos Aldemir Farias