







## EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NA TRANSAMAZÔNICA: A ESCOLA RUI BARBOSA E OS IMPACTOS DA COLONIZAÇÃO



EDUCATION AND RESISTANCE IN THE TRANSAMAZON REGION: THE RUI  
BARBOSA SCHOOL AND THE IMPACTS OF COLONIZATION

Alcinei da Silva Araújo  

IFCH/NEPO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Fabíola Aparecida Ferreira Damacena  

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ana Claudia Souza Rios  

Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Resumo:** Este artigo investiga a relação entre a construção da Rodovia Transamazônica, políticas de colonização da Amazônia e a história da Escola Rui Barbosa, em Medicilândia-PA. O objetivo é analisar como a construção da Transamazônica e as políticas de colonização influenciaram a criação, evolução e manutenção da escola e o papel da mobilização comunitária nesse processo. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e participativa, baseada em relatórios do Tempo Comunidade, entrevistas e análise documental. Os resultados indicam que, embora a infraestrutura precária e a ausência de suporte governamental representem desafios, a luta coletiva da comunidade foi essencial para garantir a continuidade da escola. A Escola Rui Barbosa se tornou um símbolo da resistência local, evidenciando a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades da educação do campo. Revela persistência de desafios estruturais e a importância do envolvimento popular na construção de estratégias para fortalecer a educação nas áreas rurais da Amazônia.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Pedagogia da alternância; Participação comunitária; Políticas públicas; Formação continuada.

**Abstract:** This article investigates the relationship between the construction of the Trans-Amazonian Highway, Amazon colonization policies, and the history of the Rui Barbosa School in Medicilândia, Pará. The objective is to analyze how the construction of the Trans-Amazonian Highway and colonization policies influenced the creation, evolution, and maintenance of the school, as well as the role of community mobilization in this process. The research follows a qualitative and participatory approach, based on reports from Tempo Comunidade, interviews, and document analysis. The results indicate that, although the precarious infrastructure and the lack of government support represent challenges, the collective struggle of the community was essential to ensure the continuity of the school. The Rui Barbosa has become a symbol of local resistance, highlighting the need for public policies that consider the specificities of rural education. It reveals persistent structural challenges and the importance of popular involvement in the construction of strategies to strengthen education in rural areas of the Amazon.

**Keywords:** Rural Education. Pedagogy of alternation. Community participation. Public policies. Continuing education.

## INTRODUÇÃO

A construção da Rodovia Transamazônica, iniciada na década de 1970 no âmbito do Programa de Integração Nacional (PIN), foi apresentada pelo governo federal como estratégia para integrar o interior do país, promover a ocupação territorial e estimular projetos de colonização dirigidos à Amazônia. A abertura da estrada atraiu milhares de famílias migrantes, especialmente trabalhadores rurais, que passaram a ocupar lotes distribuídos ao longo do eixo viário em busca de terra e melhores condições de vida. Contudo, o processo de assentamento ocorreu de forma acelerada e com reduzido planejamento quanto à oferta de infraestrutura social básica, resultando em precariedades relacionadas ao acesso à educação, transporte, energia, assistência técnica e, sobretudo, à saúde (Costa; Souza; Herrera, 2024).

É nesse cenário de carências e reivindicações coletivas que a Escola Rui Barbosa emerge como conquista da mobilização comunitária. Sua criação é fruto da iniciativa do poder público, em resposta às demandas das famílias, do direito à educação. Elemento fundamental para a permanência no território e na formação das novas gerações e o fortalecimento da vida comunitária.

Compreender essa trajetória implica reconhecer que a escola ultrapassa sua dimensão institucional, inscrevendo-se em processos históricos mais amplos de luta social e produção de direitos. A trajetória da escola e da comunidade que a mantém, está intimamente ligada à memória de seus moradores, e a história oral surge como uma das ferramentas para compreender as experiências daqueles que vivenciaram o processo de colonização da Transamazônica. Como destaca Meihy e Seawright (2020), a história oral surge como uma ferramenta de resgate das memórias individuais e coletivas, que frequentemente não têm espaços nos registros oficiais, evidenciando assim, “as vozes que desafiam o esquecimento e revelam os desafios de adaptação e resistência” (Meihy, 1996, p. 27). Neste sentido, a escola Rui Barbosa não é apenas uma instituição de ensino, mas um reflexo da memória coletiva da comunidade e de seu embate pelo direito à educação.

É a partir dessa relação entre colonização, memória e organização comunitária que delimitamos nosso objeto de análise. Na perspectiva de compreender como a construção da rodovia Transamazônica e as políticas de colonização impactaram a educação do campo, neste estudo tomamos como objeto de análise a Escola Rui Barbosa. Buscamos investigar a relação entre as políticas de colonização e a infraestrutura da rodovia na criação e permanência da escola, bem como analisar o papel da comunidade na manutenção e no fortalecimento dessa instituição ao longo dos anos. Além disso, pretendemos identificar os desafios atuais

enfrentados pela escola no contexto das políticas educacionais e das condições estruturais da educação do campo.

Dessa forma, a pesquisa se destaca por sua relevância, pois aborda desafios urgentes e pertinentes. Entre eles, está a necessidade de romper com políticas colonialistas e com um currículo urbanocêntrico. Além disso, o estudo evidencia o despertar do protagonismo e do empoderamento comunitário, bem como a luta pelo direito à educação de qualidade. Esses entraves marcaram todo o processo de construção e estruturação da Escola Rui Barbosa. Assim, o trabalho contribui para as discussões sobre a função social da escola no contexto histórico das comunidades tradicionais, reforçando seu papel na promoção de direitos e na construção de uma educação do campo territorializada.

No interior desse percurso investigativo, também se inscreve a trajetória formativa que possibilitou a produção dos dados e das reflexões apresentadas. Este artigo é resultado de um processo de pesquisa iniciado durante a graduação em Licenciatura em Educação do Campo, cuja oferta se dá por área do conhecimento na modalidade da Pedagogia da Alternância. O curso de Educação do Campo é organizado em dois tempos formativos distintos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). No primeiro, os estudantes estão em salas de aula cumprindo a carga horária de disciplinas, no segundo, realizam os trabalhos de pesquisas, levantam e sistematizam os dados obtidos com os sujeitos participantes em seus territórios de pertencimento. Esse movimento de alternância, norteia o diálogo entre a universidade e a escola básica no processo de formação e construção coletiva do conhecimento.

Diante da riqueza e do volume de informações produzidas, decidimos retomar a pesquisa para aprofundar a investigação e ampliar a divulgação dos resultados. Para isso, o primeiro autor reuniu duas professoras para colaborar no estudo: sua orientadora no trabalho original, docente do curso de Educação do Campo, e uma professora que acompanha sua trajetória acadêmica desde o ensino médio até a pós-graduação. Outro fator importante, é o do autor proponente ter desenvolvido seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) em escolas públicas do campo na região, bem como a escola lócus desta pesquisa (Araújo; Damacena; Rocha, 2020).

Enquanto sujeitos pesquisadores na região do interior da Amazônia, trazemos uma abordagem histórica ao dialogar com os dados da pesquisa e com as referências teóricas. Neste estudo, apresentamos alguns elementos que se entrelaçam, como a história da Escola Rui Barbosa, seus desafios e avanços, os processos de lutas por direito à educação, a busca por qualificação profissional. Em certa medida, representamos uma polifonia de vozes, desde

egressos do Curso de Educação do Campo, professores e estudantes de Pós-graduação na Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará e professores da educação básica das escolas do campo.

## ÁREA DE ESTUDO

A escola lócus do estudo está situada na agrovila, comunidade Jorge Bueno da Silva, no km 70, às margens da Rodovia Transamazônica (BR-230), no município de Medicilândia, sudoeste do Pará. Esse município integra a microrregião geográfica de Altamira, também conhecida como região da Transamazônica ou região do Xingu, composta por oito municípios, sendo: Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu. Com clima amazônico equatorial úmido, a microrregião é predominantemente agrícola, composta pelas lavouras cacaueiras e pastagens para criação de bovinos, elevando o setor econômico dos municípios da região (Calvi, 2019; Júnior, 2013).

Nesse espaço geográfico, marcado por fluxos migratórios e por políticas estatais de ocupação, constitui-se a trajetória histórica da comunidade onde a escola está inserida. Inserida no contexto de abertura da rodovia Transamazônica e colonização da Amazônia brasileira (Santos; Souza; Silva, 2020), a comunidade foi fundada na década de 1970 (figura 1) e recebeu o nome de Jorge Bueno da Silva em homenagem a um trabalhador, de mesmo nome, que na época, perdeu sua vida enquanto trabalhava na localidade. Surgida dentro de um contexto militar, marginalizado, a agrovila guarda histórias e traços de um povo que lutou para sobreviver e desbravar esse território. Como dizem os pioneiros da localidade “não era pra qualquer um”, dizer popular que expressa as dificuldades de adaptação que encontraram ao chegarem na localidade.



Fonte: Google Earth, 2025.

A formação dessa agrovila, entretanto, não pode ser compreendida sem considerar o ambiente político e institucional que orientou os projetos de ocupação da época. As políticas públicas implementadas pelo governo naquele período mostraram-se insuficientes e distantes das promessas amplamente divulgadas na mídia. Sob a ideia de que a Amazônia constituía um “vazio demográfico”, difundiram-se slogans como “homens sem terra, para terra sem homens” e “integrar para não entregar”, que buscavam legitimar a ocupação e atrair contingentes populacionais para a região.

Na prática, a experiência vivida pelos migrantes revelou contradições profundas entre a propaganda oficial e as condições concretas encontradas no território. Apesar da assistência oferecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que incluía além de um lote no travessão, estradas que partiam do eixo da Transamazônica e na época adentrava o interior da floresta em modelo ortogonal, também conhecida como “espinha de peixe” (Calvi *et al.*, 2020). Assim como os autores Santos, Souza e Silva (2020), os pioneiros afirmam que, quando chegavam e se deparavam com uma realidade totalmente desconhecida e diferente do que era propagado, o arrependimento acompanhado do desejo de retornar às suas terras de origem eram imediatos. Aqueles colonos deixados ao acaso, que decidiram ficar e se aventurar rumo ao desconhecido, deram início a colonização da localidade.

Foi a permanência desses sujeitos que possibilitou a estruturação dos primeiros equipamentos coletivos e serviços essenciais à vida comunitária. Assim como outras agrovilas da região, formadas pelo desenvolvimento gradativo de urbanização ao longo da rodovia

Transamazônica, a comunidade em questão foi construída com o esforço dos primeiros migrantes desbravadores. Como parte desse processo, foram erguidos uma igreja ecumênica, um posto de saúde e uma escola, visando atender às necessidades da população que ali se estabeleceu e cumprir seu papel social.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa pelo fato de envolver nossa participação na produção dos dados e trazermos nossas experiências vividas e convivências com a comunidade. A metodologia desta pesquisa está diretamente relacionada ao contexto da Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância, uma vez que os tempos alternados de formação configuram o modo de produção de conhecimento a partir de nossos territórios de pertencimento.

Partindo dessa inserção territorial e formativa, mobilizamos fontes que emergem diretamente das vivências construídas nos Tempos Comunidade. Analisamos os dados dos relatórios dos Tempos Comunidade como parte das fontes, estabelecendo um vínculo direto entre pesquisadores e o objeto de pesquisa. Assumimos não apenas o compromisso acadêmico com a análise dos dados, mas também um engajamento com a luta pela garantia do direito à educação básica nas comunidades tradicionais do interior da Amazônia. Dessa forma, a metodologia aqui apresentada não se restringe a um caminho técnico de investigação, mas reflete nossos compromissos político e epistemológico com a valorização dos saberes locais e pela garantia de políticas educacionais que respeitem a identidade e as especificidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Esse posicionamento encontra sustentação nos fundamentos da própria Pedagogia da Alternância. O princípio estruturante desta formação possibilita um diálogo permanente entre os espaços educativos e as comunidades, fazendo com que o conhecimento acadêmico e os saberes locais se articulem em um processo formativo e contextualizado. O Tempo Comunidade é um período essencial dessa pedagogia, pelo fato de oportunizar o desenvolvimento de pesquisas em nossos territórios e promovermos a construção de diagnósticos e propostas de intervenção que emergem de nossas vivências concretas. Essa metodologia não apenas organiza o nosso percurso formativo, mas também rompe com a fragmentação disciplinar, favorecendo uma abordagem interdisciplinar de maneira a integrar diferentes áreas do conhecimento na produção de um saber situado e crítico (Caldart, 2012).

Ao mesmo tempo, essa forma de produção do conhecimento redefine a posição do pesquisador diante da realidade investigada. A formação por alternância adota uma abordagem metodológica interdisciplinar, pois a imersão nos territórios de pesquisa nos coloca em condição simultânea de pertencimento e distanciamento. Esse movimento nos permite observar a própria realidade como objeto de investigação enquanto interagimos com os saberes e práticas locais, ampliando as conexões entre a educação ambiental, a agroecologia e a sustentabilidade das práticas produtivas no campo, alinhadas aos princípios da agricultura familiar, da biodiversidade e da conservação.

Nessa perspectiva, a educação do campo consolida o horizonte político que orienta nossas escolhas metodológicas. A Educação do Campo, enquanto política afirmativa, não apenas reconhece as necessidades de um ensino contextualizado, mas também rompe com paradigmas educacionais convencionais, promovendo um modelo formativo que valoriza nossas experiências e saberes como elementos centrais da produção do conhecimento. Nesse sentido, é essencial situarmos a pesquisa no território que a gerou e reconhecer a importância de nossa participação ativa enquanto sujeitos envolvidos, garantindo que nossas vozes sejam ouvidas e incorporadas como parte essencial do processo de produção do conhecimento em diálogo com o outro, respeitando a diversidade social e o multiculturalismo (Rangel; Carmo, 2011).

A partir dessas bases conceituais e políticas, definimos os procedimentos de obtenção e organização do material empírico. Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa e participativa, na qual utilizamos diferentes instrumentos de obtenção de dados ao longo dos quatro primeiros Tempos Comunidade. Minayo (1992, p. 93) destaca que "pesquisa qualitativa possibilita a interpretação da realidade social por meio da análise de narrativas e documentos, capturando os significados atribuídos pelos próprios sujeitos investigados". Desta forma, organizamos os dados para análise, o que possibilitou a construção de um diagnóstico detalhado da relação entre educação, infraestrutura e desenvolvimento social na comunidade escolar investigada.

Por fim, essa opção metodológica se materializa na adoção da pesquisa participante como postura ética e política. Essa abordagem acolhe a pesquisa participante pelo fato de compreender o conhecimento como construção coletiva, no qual o pesquisador se torna parte da realidade investigada e a investigação dialógica é o meio pelo qual nos tornamos conscientes das contradições de nossa realidade e, assim, podemos transformá-la (Brandão, 1985; Freire, 1987).

## TRANSAMAZÔNICA E A ESCOLA RUI BARBOSA: HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM

A trajetória da Escola Rui Barbosa reflete as dinâmicas da colonização da Transamazônica e seus impactos na educação do campo. Desde a década de 1970, o governo militar impulsionou a ocupação da Amazônia por meio do Plano de Integração Nacional (PIN), promovendo a chegada de famílias migrantes sob o discurso de desenvolvimento e progresso. No entanto, essa narrativa oficial, amplamente difundida à época, desconsiderava a presença histórica dos povos indígenas e comunidades tradicionais, invisibilizando-os enquanto sujeitos políticos e educacionais da região.

Estudos arqueológicos e antropológicos, como os de Edithe Pereira (1995) e Anna C. Roosevelt (1996), comprovam que antes da chegada dos colonizadores, esses territórios já eram ocupados por diferentes povos. Pereira (1995) documentou registros rupestres no noroeste do estado do Pará, indicando ocupações humanas antigas na região. Roosevelt (1996) realizou estudos sobre as escavações na caverna da Pedra Pintada, em Monte Alegre, Pará, onde encontrou evidências de presença humana datadas de aproximadamente 11.200 anos. Esses registros desafiam a ideia colonial de uma “terra vazia” e reforçam que a ocupação do território não começou com a construção da Transamazônica, mas muito antes, sob outras lógicas de organização, produção e pertencimento.

O que os registros históricos oficiais não contam, ou contaram apenas como notas de rodapé, é que essa história não é apenas sobre aqueles que chegaram, mas sobre aqueles que já estavam aqui, e sobre aqueles que vieram depois e que ainda lutam para permanecer. Nós também viemos dessa história. Nossos avós, como tantos outros, chegaram à Transamazônica movidos pela promessa de terra e perspectivas positivas de futuro. Seus relatos, suas dificuldades e seus enfrentamentos ecoam nos dados que analisamos até aqui. Se hoje temos o privilégio da escrita e da pesquisa, é porque essa luta pelo acesso à educação nos atravessou e nos trouxe até à este momento.

Ao mesmo tempo em que se proclamava um "desenvolvimento nacional", as políticas de ocupação da Amazônia carregavam consigo um caráter violento e excludente, pois se estruturavam em um modelo que subordina as populações locais às necessidades do Estado e do capital (Quijano, 2005). A promessa governamental de infraestrutura e qualidade de vida não se concretizou para a maior parte dos migrantes, que se depararam com dificuldades

extremas para sobreviver, enquanto as comunidades indígenas e ribeirinhas enfrentam processos de deslocamentos forçados e desestruturação sociocultural.

Os resultados da pesquisa, sistematizados a partir dos relatórios do Tempos Comunidade, revelam que a criação e permanência da escola Rui Barbosa não foi uma consequência direta das políticas governamentais, mas sim, uma conquista da mobilização comunitária. As primeiras gerações de migrantes, que chegaram à região acreditando na promessa de uma vida melhor, tiveram que organizar-se coletivamente para garantir a existência de um espaço de educação para suas crianças e jovens. Assim como nossas famílias fizeram, outras tantas também se organizaram, porque sabiam que o Estado não viria construir escolas por elas.

A análise de documentos como os relatórios de tempo comunidade, projeto político pedagógico e matriz curricular, evidenciam os desafios enfrentados pela comunidade escolar, que vão desde a falta de estruturas mínimas para a escola, até a ausência de um currículo que dialogasse com a realidade do campo. Muitos de nós fomos alunos dessas escolas de madeira no interior dos travessões, onde um único professor assumiu e assume múltiplas funções.

Ainda hoje, os desafios persistem, comunidades extrativistas seguem sem escolas, crianças percorrem longas distâncias para estudar, e políticas públicas permanecem insuficientes. Se, por um lado, a colonização da Transamazônica foi apresentada como um projeto de progresso e desenvolvimento, por outro, a prática educacional seguiu um modelo urbanocêntrico e desconectado da territorialidade amazônica (Caldart, 2020). A escola nasceu, portanto, em um cenário de luta, resistindo às condições precárias impostas pelo Estado e forjando-se como um espaço de disputa pelo direito à educação pública e de qualidade.

Essa história não se repete, mas permanecem as marcas que ela deixou. Se nossos avós foram pioneiros na construção das primeiras escolas comunitárias, hoje seguimos enfrentando os impactos dessa ausência histórica de políticas públicas estruturantes. Não escrevemos sobre o passado como algo distante, mas como algo que nos constitui. Se o ensino superior foi para nós uma conquista recente, para muitas crianças e jovens das comunidades amazônicas, o direito básico à educação ainda é uma promessa. É nesse entrelaçamento de tempos e lutas que escrevemos este trabalho.

O governo militar, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, estruturou ações específicas para garantir a ocupação das margens da rodovia Transamazônica, articulando infraestrutura e colonização de maneira simultânea (Pereira, 2015). A propaganda oficial exaltava esse processo como um marco do desenvolvimento nacional, apresentando a

chegada de agricultores e a implantação de lavouras como sinais de progresso. Essa visão é expressa na cobertura jornalística da época, como na reportagem da *Manchete* (1972), que descreve a paisagem emergente da Transamazônica com tom otimista: “No meio da selva começam a surgir as agrovilas. Vindos de diferentes regiões do país, os colonos povoam as margens da Transamazônica e espalham pelo chão virgem o verde disciplinado das culturas pioneiras” (Manchete, 1972, p. 73 *apud* Souza, 2014, p. 4).

O discurso, no entanto, silenciava os desafios enfrentados pelos moradores e os impactos da ocupação sobre os povos tradicionais da região. A imposição de culturas agrícolas desadaptadas ao bioma amazônico, como a cana-de-açúcar, ignorava as especificidades ambientais e resultava em baixas produtividades e altos índices de degradação do solo. Além disso, a precariedade da infraestrutura e o isolamento dificultavam o acesso à informação e serviços básicos, como saúde e educação, deixando os agricultores assentados em condições de extrema vulnerabilidade.

Embora apresentada como uma iniciativa de progresso, a colonização da Transamazônica aprofundou desigualdades e gerou conflitos fundiários, na medida em que as terras foram distribuídas sem planejamento adequado e sem considerar a presença histórica de comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, camponesas, dentre outras. O modelo de ocupação adotado pelo Estado, baseado na lógica da fronteira agrícola expansionista, reproduziu a lógica de exclusão e invisibilização dos povos originários e tradicionais, reafirmando a permanência da colonialidade do poder (Quijano, 2005; Pereira, 2015).

O governo federal criou os Programas Integrados de Colonização (PICs), coordenados pelo INCRA em parceria com as prefeituras municipais, para assentar famílias rurais em lotes de 100 hectares. Além da distribuição de terras, o PIN previa a criação de agrópolis, núcleos com infraestrutura ampliada, incluindo escolas de segundo grau (atual ensino médio), serviços bancários e de saúde (Menezes, 2011). No entanto, apenas uma agrópolis foi construída na Transamazônica, originando o município de Brasil Novo.

A fundação de municípios, como Medicilândia, buscava consolidar o modelo colonizador, mas não garantiu a oferta adequada de serviços públicos. Medicilândia foi criada como distrito em 1984, elevada a município em 1988 e instalada oficialmente em 1989 (IBGE, 2025). Entretanto, a formalização política não assegurou o acesso à educação, saúde e infraestrutura, perpetuando desafios históricos da região.

As narrativas oficiais sobre a colonização da Transamazônica, omitiram os impactos da ocupação para comunidades tradicionais, que seguem enfrentando a falta de reconhecimento,

exclusão territorial e precariedade nos serviços básicos essenciais. O direito à educação continua sendo um dos maiores desafios, com muitas comunidades extrativistas sem escolas, forçando crianças e jovens a percorrerem longas distâncias para estudar.

A transformação da agrovila do km 90 em município, ocorreu devido à fertilidade do solo, tornando-o eminentemente agrícola (Menezes, 2011). No entanto, seu desenvolvimento esteve atrelado ao projeto canavieiro, que implantou uma usina de beneficiamento de cana-de-açúcar dentro do Projeto Abraham Lincoln (Projeto PACAL), operado pela Cooperativa Integrada de Reforma Agrária (CIRA). Como outros grandes empreendimentos na Amazônia, esse Projeto atendeu a interesses mercadológicos, sem considerar as demandas socioambientais e educacionais da população local. A implantação do projeto canavieiro atraiu trabalhadores recém-chegados à Medicilândia, gerando empregos temporários na abertura de canaviais, na construção da usina e em outras atividades associadas.

O Projeto PACAL, implantado em 1974, recebeu uma infraestrutura significativa, incluindo a maior agência do Banco do Brasil da região. No entanto, as crises de 1983 e 1985 evidenciaram que a fragilidade administrativa e produtiva superara qualquer adequação técnica e logística, levando ao encerramento do projeto em 2000 (Cardoso; Lima, 2009, p. 167). Com a crise, os produtores enfrentam dificuldades crescentes e, ao longo dos anos se reinventaram, migraram para outras lavouras, como café e pimenta-do-reino, até consolidarem a produção de lavoura cacaueteira, que concedeu a Medicilândia o título de "*Capital Nacional do Cacau*".

O crescimento desordenado da área urbana e a falta de assistência agravaram os problemas fundiários, expondo os trabalhadores rurais à desproteção social. O INCRA, que já havia perdido o controle do processo migratório, também não garantiu condições dignas para os agricultores assentados. Nos anos 1980, os moradores começaram a se organizar para reivindicar melhorias, dando origem às primeiras formas de mobilização social. A criação do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Medicilândia fortaleceu as lutas agrárias e contribuiu para a emancipação política do município, oficializada em 15 de novembro de 1988. O nome Medicilândia homenageia o então presidente Emílio Garrastazu Médici, reforçando a vinculação do município ao projeto militar de colonização da Amazônia.

O fluxo migratório impulsionado pela abertura da Transamazônica, levou à formação de diversas comunidades ao longo da rodovia. Entre elas, destaca-se a agrovila lócus deste estudo, localizada a 20 km da sede municipal. A migração para essa agrovila começou em 1971, com a chegada de 78 homens vindos de Portela, Rio Grande do Sul, que vieram primeiro para avaliar as condições da região, antes de trazerem suas famílias. Seis meses depois, as mulheres

e crianças se juntaram a eles, iniciando uma nova dinâmica social e econômica (Menezes, 2011).

Assim como esses primeiros colonos, nossos avós também chegaram a esse território, trazendo consigo suas tradições culturais e a experiência da agricultura familiar. A fertilidade do solo favoreceu a produção agrícola como roças de arroz, feijão, milho, mandioca, entre outros, mas antes de plantar, as famílias tiveram que enfrentar o desafio de desbravar a terra, derrubar a mata e preparar o solo.

Ainda hoje, percebemos que há uma continuidade da violação de direitos evidenciada na própria realidade em que vivemos e nos relatos de nossos familiares, como a infraestrutura local e regional, marcada por estradas em condições precárias, postos de saúde insuficientes e a ausência e fechamento de escolas em muitas comunidades no campo. No entanto, a organização comunitária segue sendo uma ferramenta fundamental na luta contra essas desigualdades. Como moradores, descendentes e pesquisadores desse território, tecemos essa escrita com sentimento de pertencimento dessa realidade e assim anunciamos uma outra narrativa na relação entre sujeito e objeto de pesquisa.

## **DESAFIOS E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA ESCOLA RUI BARBOSA**

Com base nos dados obtidos nas pesquisas realizadas nos Tempos Comunidade, identificamos que a primeira escola da comunidade foi construída a partir das iniciativas dos próprios moradores, coordenada por funcionários contratados pelo governo para atuar no programa de colonização. O terreno onde a escola foi edificada, adquirido durante o período da colonização por meio do PIN, possui 70 metros de frente e 125 metros de fundo.

Mais do que um registro físico, essa origem revela o protagonismo comunitário diante da limitada presença do poder público. A figura 2 traz uma relíquia de memória, a professora e seus alunos diante da escola, uma cena que guarda verossimilhanças com o cenário atual de muitas escolas do campo. Essa imagem, além de documentar o passado, ressignifica nossa própria trajetória educacional e profissional, enquanto professores do campo. Ao olhar para ela, reconhecemos continuidades entre gerações, também fomos estudantes de escolas como essa, e nossas vivências se entrelaçam às histórias narradas pelos sujeitos desta pesquisa.

**Figura 2:** Primeira escola da comunidade (1972)

Fonte: Arquivo da escola (1972)

A construção da escola Rui Barbosa, semelhante à história de outras escolas na região, foi marco da luta comunitária pelo direito à educação. Seu surgimento não se deve ao Estado, mas sim ao esforço coletivo da população local, que se organizou para garantir um espaço de ensino para suas crianças e jovens da comunidade. Mais do que um prédio, a escola representa um território de resistência e afirmação identitária.

Entretanto, a força dessa origem não eliminou os obstáculos que historicamente marcam a educação do campo. Desde a década de 1970, a escola Rui Barbosa passou por transformações, mas os desafios históricos da educação do campo ainda perduram. O acesso à educação segue sendo um direito violado em muitas comunidades amazônicas, especialmente em territórios extrativistas.

Essa permanência pode ser observada, inclusive, nas características físicas da própria instituição. O modelo da escola registrado na imagem revela uma estrutura padrão das escolas do campo, construída de madeira pelos trabalhadores locais. Segundo dados do relatório do Tempo Comunidade (2017), a escola foi erguida em janeiro de 1972. A estrutura contava com quatro salas de aula, corredores, uma secretaria, uma biblioteca e uma cozinha rústica, equipada com um fogão a lenha (Silva; Tontini, 2007). A insuficiência de políticas educacionais para escolas do campo perdura há décadas, reflexo da falta de investimentos e de ações concretas para garantir direitos tanto em áreas rurais quanto urbanas.

Nesse contexto de permanências e ausências do poder público, problemas como acesso precário, infraestrutura deficiente (falta de água potável, mobiliário adequado, materiais

didáticos) e má gestão dos recursos educacionais seguem comprometendo a qualidade do ensino. Nossas pesquisas revelam escolas sem merenda e transporte, professores sobrecarregados, alunos desmotivados e o descumprimento da carga horária por múltiplos fatores.

Longe de serem fatos isolados, esses elementos compõem uma trama histórica de precarização. A permanência desse cenário indica que não se trata de situações pontuais, mas de entraves que se reproduzem ao longo do tempo. Em estudo realizado anteriormente no município em questão, Souza et al. (2017) já registravam condições materiais insatisfatórias, precariedade do espaço físico e fragilidades na valorização docente, demonstrando que tais limitações atravessam diferentes gestões e continuam incidindo diretamente sobre o cotidiano pedagógico e as oportunidades de aprendizagem.

Ainda assim, a história da escola também é atravessada por experiências de mobilização e compromisso coletivo que tensionam essa realidade. Nossa esperança é alimentada pelo exemplo de lutas coletivas, como a da professora “Marlene da Cruz Tontini”, pioneira e precursora dessa história, referência na preservação da memória da educação local. Sua atuação se estendeu além da sala de aula, ocupando cargos de gestão e contribuindo ativamente para a consolidação da escola e das políticas educacionais no município. Seu trabalho inspirou outras gerações de profissionais e reforçou o compromisso da comunidade com a educação pública.

Retomar essa trajetória exige voltar aos primeiros anos de funcionamento da instituição. As aulas na escola da comunidade tiveram início em 28 de fevereiro de 1972, atendendo alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. No primeiro ano, cerca de 90 crianças foram matriculadas, mas a 4ª série não foi formada por falta de estudantes. O corpo docente era composto por quatro professoras, nenhuma com formação em magistério, algumas haviam estudado apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental. O quadro de apoio também era reduzido, uma única funcionária acumulava as funções de servente, merendeira, jardineira, responsável pela limpeza do pátio e da escola.

Em 1974, a escola que até então tinha o mesmo nome da comunidade, “Jorge Bueno”, passou a se chamar “EMEF Rui Barbosa”, após exigências da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), que orientou a escolha de um novo nome. A decisão foi tomada em assembleia, reunindo moradores, pais, professores e alunos, demonstrando a participação ativa da comunidade na identidade da escola.

Esses episódios evidenciam como a oferta educacional foi sendo construída em meio a urgências e improvisações. A criação da escola Rui Barbosa nos primeiros anos de colonização

reflete a urgência da população em garantir serviços básicos, diante da ausência de planejamento estatal. A falta de professores com formação específica evidencia um dos desafios estruturais da educação do campo, onde a escolarização dos próprios docentes é limitada pela desigualdade de acesso à formação.

Apesar das décadas transcorridas, a questão da formação continua sendo um dos principais gargalos regionais. Atualmente, a oferta de cursos de licenciaturas em universidades públicas segue sendo insuficiente para atender às necessidades da região, enquanto os altos custos das instituições privadas tornam o ingresso inviável para grande parte da população do campo. É preciso ampliar as políticas públicas afirmativas, garantir formação continuada, no sentido de atender as comunidades e suas demandas por uma educação inclusiva e diferenciada, voltada para os povos e comunidades tradicionais da Amazônia.

Nesse sentido, antes de se tornar um curso institucionalizado nas universidades e institutos federais, o curso de Educação do Campo era um programa chamado Pronacampo. Foi por meio das lutas intensas dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo, como agricultores, ribeirinhos, extrativistas, indígenas e quilombolas, que o curso conquistou seu espaço na universidade pública. Movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) desempenharam um papel fundamental nesse processo de institucionalização, garantindo que o curso atendesse às populações tradicionais.

No entanto, a institucionalização não significou a superação das desigualdades históricas de acesso. Na região da Transamazônica, o curso de Educação do Campo tem pouco mais de uma década e já formou mais de dez turmas. Ainda assim, os desafios de acesso e permanência persistem. A ausência de assistência estudantil adequada segue como um dos principais entraves. Em 2024, estudantes das turmas dos Cursos de Educação Campo e Etnodesenvolvimento, ofertadas na sede de Altamira, realizaram uma paralisação no campus, reivindicando auxílio-alimentação, moradia, permanência e ampliação das vagas na Casa do Estudante.

Embora as políticas de inclusão tenham avançado, elas não dão conta da complexidade e das condições de vida dos sujeitos do campo. Como afirmam Linhares e Heckert (2012), é preciso partir da escola (ou universidade) que somos, com suas memórias de resistência e seus processos instituintes, para construir formas de presença que não se limitem à permanência física, mas à possibilidade de existir com dignidade e autonomia. A mobilização dos estudantes não é apenas reivindicatória; é também produção de outra universidade, mais próxima dos territórios e dos sentidos que movem quem chega até aqui.

Essa tradição de organização coletiva não é recente e já se manifestava desde os primeiros anos da comunidade. Desde a sua fundação, a comunidade Jorge Bueno se organizou por meio da Associação de Pais e Professores da Escola Rui Barbosa (APPERB) para reivindicar melhorias. Entre as principais conquistas, destacam-se a ampliação das salas de aula, a construção do primeiro prédio de alvenaria e a implantação do ensino fundamental completo. No entanto, essas melhorias não foram conquistas espontâneas do poder público, mas frutos de intensa pressão sobre gestores municipais e estaduais.

Essa experiência reafirma que as transformações nas escolas do campo não acontecem por concessão, elas emergem da ação coletiva de sujeitos que produzem, no cotidiano, brechas para afirmar o direito à educação como prática de resistência. Reconhecemos e valorizamos os saberes e as narrativas dos trabalhadores e estudantes das escolas públicas, pois é nesse espaço, nos embates e nas invenções do dia a dia, que elaboramos sentidos e conquistas instituintes (Linhares; Heckert, 2012).

Todavia, mesmo quando conquistas eram alcançadas, a presença do Estado permanecia marcada pela insuficiência. Mesmo com avanços, a lógica da improvisação continuou. Em um episódio emblemático, recursos destinados a outros fins foram utilizados para reformar a escola, que se encontrava em condições precárias, evidenciando o ciclo de abandono e autogestão. Diante disso, a escola se via obrigada a realizar rifas e festas culturais para angariar fundos para gerir a manutenção básica da escola. Infelizmente, os créditos e o reconhecimento destas atividades coletivas, podem promover os interesses particulares de representantes políticos.

O Estado delega responsabilidades, enquanto a comunidade, por necessidade, assume tarefas que deveriam ser garantidas por políticas públicas efetivas. Essa prática recorrente revela uma inversão perversa, o direito à educação deixa de ser um dever estatal garantido coletivamente e passa a depender da capacidade de mobilização local. Resistir, nesse contexto, é também assumir a gestão do que deveria ser público, o que nos faz perguntar: até quando a exceção será tratada como regra?

Como destaca Chauí (2023), resistir não é apenas reagir, mas afirmar um projeto político e ético de existência. Essa resistência se materializa, entre outros aspectos, na defesa da permanência das escolas nas comunidades, ameaçadas pelas políticas de nucleação que impõem longos deslocamentos dos estudantes e contribuem para a evasão escolar.

É nesse cenário de disputas entre avanços e retrocessos que novas mudanças administrativas atingem a instituição. A municipalização da escola, na década de 1990, trouxe novos desafios. Com a transferência da gestão para o município, antes de competência estadual,

muitos profissionais perderam seus empregos, sendo regularizada a situação docente no ano seguinte. A escola, que inicialmente atendia apenas as séries iniciais, conquistou gradualmente a ampliação até a 8ª série (atual 9º ano).

Essa realidade indica as contradições que marcam a expansão da educação na Amazônia, de um lado, conquistas alcançadas por meio da mobilização das comunidades; de outro, fragilidades estruturais que se repetem ao longo do tempo. No final da década de 1990, a Escola Rui Barbosa sofreu uma queda expressiva no número de matrículas, o que resultou na perda do cargo de diretor, à época, e na reestruturação da gestão escolar (Silva; Tontini, 2007).

Tal redução no contingente discente precisa ser compreendida para além da dinâmica interna da escola. Essa variação no número de estudantes não foi um episódio isolado, mas parte de um fenômeno recorrente na educação do campo, influenciado por fatores como o envolvimento das crianças em atividades da agricultura familiar, os deslocamentos extensos, gravidez na adolescência, a ausência de políticas consistentes de permanência escolar, dentre outros fatores (Araújo; Damacena; Rocha, 2020). Essas dinâmicas nos mostram que a evasão não é uma decisão individual, mas consequência de uma estrutura que não reconhece os tempos, modos de vida e necessidades das populações do campo.

Diante desse cenário, ampliar a escolarização tornou-se uma demanda central das famílias. A oferta do Ensino Médio tornou-se uma necessidade urgente para a comunidade, já que os alunos precisavam se deslocar até a sede municipal para continuar seus estudos. Em resposta a essa demanda, a APPERB articulou-se junto a representantes políticos para garantir a implementação do ensino médio modular através do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), como descrito por Araújo; Damacena e Rocha (2020). Essa conquista representou um avanço significativo para a permanência dos jovens na escola, evitando que esses, tivessem que abandonar os estudos devido às dificuldades logísticas e financeiras.

Como desdobramento dessas vitórias, novas melhorias estruturais começaram a ser incorporadas ao espaço escolar. A expansão da estrutura física da escola, incluindo a construção de uma quadra poliesportiva e de um poço semi-artesiano, consolidou-se como um marco no desenvolvimento local. Com a oferta do Ensino Médio, mais famílias se fixaram na agrovila, transformando-a em um polo educacional para as comunidades vizinhas.

Entretanto, permanecer na escola continuava exigindo enfrentar obstáculos cotidianos. Para trafegabilidade dos alunos que moram nas vicinais é utilizado o transporte escolar, considerando as especificidades da região, principalmente no tempo de inverno, o transporte que prevalece e tem maior facilidade para trafegar são os famosos “paus de arara”, caminhões

adaptados para transportar passageiros. Pois, no tempo chuvoso com as péssimas condições das vicinais, dificilmente os ônibus ou micro-ônibus conseguem chegar com os alunos até a escola, como constatado nos Tempos Comunidade.

No entanto, a precariedade da infraestrutura permanece. Com o tempo, o desgaste da estrutura original levou à demolição de três salas de aula, forçando a gestão escolar a improvisar espaços temporários em igrejas e no centro comunitário, para que os alunos da localidade não tivessem prejuízos na oferta das aulas.

O prédio da escola, como mostra as figuras 3 e 4, foi inaugurado em 2010 e ao longo desses 15 anos, não houve reformas e manutenções adequadas da estrutura, com exceção de novas pinturas que já apresentam sinais de deterioramento. A falta desses cuidados compromete a segurança dos estudantes e todo o coletivo da escola. Isso gera um indício de que a luta por essa escola pode ser reeditada, com novos sujeitos, dada a ineficiência e falta de prioridade na área da educação, principalmente no que se refere a estrutura das escolas básicas nesta região. A escola Rui Barbosa antes referência em estrutura, é um exemplo, perto de muitas outras escolas que funcionam de maneira totalmente insalubre, sem condições de oferta de ensino.

**Figura 3:** Atual prédio da escola



Fonte: Autor, 2020.

**Figura 4:** Desgastes da estrutura da escola



Fonte: Diretora F. E. G. A., 2025.

Mesmo diante dessas limitações materiais, a instituição mantém sua abrangência de atendimento. Embora a Escola enfrente problemas estruturais, ela garante a oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio. No entanto, o repasse de recursos se mantém como uma questão crítica, haja vista a divisão de responsabilidades por parte do Estado e do Município, cujos recursos repassados são administrados de maneira desigual. O resultado dessa desigualdade de acesso fica evidente no relato da secretária da escola, à época:

[...]. Infelizmente, sempre há uma falta de recursos. O que nós recebemos dos programas do Governo Federal, não é suficiente para suprir as necessidades e as demandas da escola. Atendemos, com prioridade na questão do material didático pedagógico, mas só que não é suficiente, nós precisaríamos de mais recursos para poder ofertar para os nossos alunos, para que a gente pudesse ter realmente uma

educação de qualidade. (M. P. M., secretária da escola - Tempo Comunidade II, 2017, p. 16).

A fala da gestora dialoga diretamente com as experiências vividas por quem atua na escola. Percebemos que esses dados da infraestrutura e da qualidade da educação ofertada, sobretudo nas escolas do campo, são reflexos de uma relação de poder que nos impacta enquanto sujeitos que convivemos e trabalhamos com a educação básica. A escassez de recursos, por exemplo, tem sido um problema recorrente. Em muitas circunstâncias, chegamos a utilizar recursos do próprio salário para aquisição de materiais didáticos nas aulas.

As escolas tornam-se espaços de luta e resistência na garantia do acesso e permanência dos estudantes em seus territórios. Além dessa busca por assegurar direitos, temos o fato do repasse desigual de recursos entre as escolas sede (estaduais) e as escolas municipais, em alguns casos classificadas como escolas anexas ou adjacentes. Um exemplo é a oferta do Ensino médio Modular - SOME, cujo funcionamento depende de uma relação de parceria entre Estado e municípios, como previsto na Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014 (Pará, 2014), que regulamenta a modalidade.

Ao mesmo tempo em que alguns níveis são ampliados, outros espaços educativos desaparecem. Outro exemplo se refere ao fechamento de escolas multisseriadas nos travessões, algo que tem reduzido drasticamente as oportunidades educacionais nas áreas nos campos, rios e florestas, aprofundando desigualdades históricas e fragilizando os vínculos entre escola, território e comunidade. Ao restringir o acesso à educação básica na comunidade, o Estado rompe não só trajetórias escolares, mas também, os laços de pertencimento que sustentam a vida no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar a trajetória da Escola Rui Barbosa, buscamos compreender como as políticas de colonização e as dinâmicas territoriais influenciaram a criação, permanência e resistência da escola no contexto da Transamazônica. A partir desse percurso, reconhecemos a história da escola como luta social para garantir o direito à educação no campo. Além disso, ao conhecermos essa história, reafirmamos nossa memória e identidade coletiva que nos constitui.

A leitura desse processo histórico também evidencia que as dificuldades enfrentadas no presente não são circunstanciais. A ausência de políticas estruturantes, o repasse insuficiente de recursos, a precarização da infraestrutura e a descontinuidade dos programas educacionais, são

marcas de um modelo colonialista que historicamente perpetua as desigualdades no campo. A negligência governamental e a falta de investimentos contínuos reforçam desigualdades históricas, tornando a educação do campo vulnerável a cortes orçamentários, políticas desarticuladas e uma visão que desconsidera a importância do meio rural como espaço de vida, cultura e produção de conhecimento.

Ao mesmo tempo, nosso estudo evidencia o protagonismo de processos instituintes e emergentes, reinventando a escola a partir de vínculos, saberes locais e compromissos compartilhados. Foi assim que a permanência da Escola Rui Barbosa se fez possível, pela força de uma coletividade que recusou o fechamento e exigiu visibilidade.

Essa trajetória permite compreender que cada avanço esteve condicionado à capacidade de organização comunitária. O percurso histórico da Escola Rui Barbosa, no contexto da colonização da Rodovia Transamazônica, comprova a interdependência entre infraestrutura, políticas públicas e participação comunitária na construção da educação do campo. Embora a abertura da rodovia tenha sido apresentada como um projeto de integração nacional, seus desdobramentos revelam o descaso estatal com a oferta de serviços essenciais, como educação e saúde. A escola não surgiu como uma iniciativa governamental planejada, mas como fruto da mobilização dos moradores da Agrovila Jorge Bueno da Silva, reafirmando a resistência e resiliência das comunidades camponesas diante da ausência de investimentos públicos estruturantes.

Entretanto, as formas de representação política que historicamente sustentaram essas lutas também passam por transformações. Atualmente, o STTR tem perdido gradualmente sua identidade como representante legal na defesa dos sujeitos do campo, reduzindo sua atuação na luta por estradas, educação e o reconhecimento como sujeitos detentores de direitos. Esse enfraquecimento fica evidente em sua omissão diante dos ataques à oferta e garantia da legislação, no que tange ao direito à educação presencial nas escolas pólos das comunidades do município, que ofertam o ensino médio modular. Ao ser acionado, o sindicato foi omissivo, restringindo sua atenção apenas aos estudantes cujos pais são agricultores filiados. Essa postura demonstra uma ruptura identitária em seu papel de representatividade social.

Com esse estudo compreendemos as barreiras enfrentadas pela comunidade para garantir a construção, o desenvolvimento e a continuidade da escola, um processo atravessado por sucessivos percalços. A falta de infraestrutura, a ausência de recursos didáticos adaptados à realidade do campo, as dificuldades na formação continuada e a desvalorização salarial dos

professores demonstram como a precarização do ensino no meio rural não é acidental, mas estrutural.

Diante desse quadro, as políticas de permanência tornam-se centrais. Propomos a ampliação dos auxílios estudantis e a criação de estratégias que garantam condições dignas para que esses estudantes possam concluir sua formação. O aumento das vagas na Casa do Estudante é uma medida urgente para assegurar moradia e apoio àqueles que precisam se deslocar de suas comunidades.

Por fim, reafirmamos que a continuidade da escola depende da vitalidade de sua base social. Seguimos na defesa do fortalecimento da instituição, do protagonismo dos funcionários, professores e das famílias, reconhecendo que a educação básica no campo é fruto de mobilização permanente. A história estabelece uma relação entre passado e presente e reflete disputas educacionais ainda vigentes. Mais do que um espaço de ensino, a escola se consolida como território de resistência e transformação social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. S.; DAMACENA, F. A. F.; ROCHA, C. G. S. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e11877, <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11877>

ARAÚJO, A.S. **Educação do Campo: Currículo e Projetos Educacionais da EMEF Rui Barbosa**. Relatório do Tempo Comunidade II. Repositório, Faculdade de Etnodiversidade – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2017.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALDART, R. S. **Função social da escola do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7e3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 10/03/2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento: escola, território e projeto de vida**. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

CALVI, M. F. **(Re)Organização produtiva e mudanças na paisagem sob influência da hidrelétrica de Belo Monte**. 2019. Doutor - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1090782](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1090782). Acesso em: 10/03/2025.

CALVI, M. F.; MORAN, E. F.; SILVA, R. F. B.; BATISTELLA, M. The construction of the Belo Monte dam in the Brazilian Amazon and its consequences on regional rural labor. **Land Use Policy**, v. 90, p. 104327, 2020.

CARDOSO, A. C. D.; LIMA, J. J. F. A influência do governo federal sobre cidades na Amazônia: os casos de Marabá e Medicilândia. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 12, n. 1, p. 161-192, jun. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2124> . Acesso em: 20/03/2025.

CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. In: *Escritos de Marilena Chauí – Volume 4*. São Paulo: Autêntica, 2023.

COSTA, P. S. S.; SOUZA, C. M.; HERRERA, J. A. Desafios dos migrantes para a ocupação e vivências na agrovila Leonardo D’Vinci, na rodovia transamazônica, na década de 1970. **Novos Cadernos NAEA**, v. 27, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/12050>. Acesso em: 07/03/2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE. Histórico de Medicilândia, Pará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/medicilandia/historico>. Acesso em: 07/03/2025.

JÚNIOR, M. A. A cultura do cacau no território da Transamazônica e Xingu: um enfoque as pesquisas realizadas no município de Medicilândia-Pa. **EDUCAmazônia**. ISSN-e 1983-3423, v. 10, n. 1, p. 126–142, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4709741> . Acesso em: 11/03/2025.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. Processos instituintes e o cotidiano das escolas públicas: uma aposta nos coletivos e na produção de vida. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1205-1222, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5KnWgs8SkkMyyqFShkDbBNL/>. Acesso em: 10/03/2025.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000910027> . Acesso em: 14/03/2025.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Ed. Contexto, 2020. Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/cnw0tttrig7rmpuzv1bc/Leia-um-trecho-Memorias-e-narrativas.pdf?rlkey=f37h0fqzl62levglb32r1hlnk&e=1&dl=0>. Acesso em: 14/03/2025.

MENEZES, M. P. **Agrovila Jorge Bueno: Relatos de um povo; sua cultura educacional curricular, ambiental, patrimonial e de saúde pública**. Altamira, Pará: mimeo, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. **Saúde em debate**, 46, São Paulo; Hucitec; Abrasco; p. 269, 1992. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1344574>. Acesso em: 15/03/2025.

PARÁ. **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.doe.pdf> Acesso em: 17/03/2025.

- PEREIRA, A. R. A colonização na Transamazônica durante o governo de Emílio Garrastazu Médici. **Revista Reflexão e Ação**, vol. 23, no. 2. Santa Cruz do Sul-SC, p. 54-77. 2015. Disponível em: [https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/6369/pdf\\_24](https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/6369/pdf_24). Acesso em: 05/03/2025.
- PEREIRA, E. Registros rupestres do noroeste do Pará. **Revista de Arqueologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 1995. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/483>. Acesso em: 08/03/2025.
- QUIJANO, A. A colonialidade do saber, etnocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RANGEL, M; CARMO, R. B. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v20n36/v20n36a18.pdf>. Acesso em: 17/03/2025.
- ROOSEVELT, A. C. Paleoindian cave dwellers in the Amazon: The peopling of the Americas. **Science, Washington**, v. 272, n. 5260, p. 373-384, 1996. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.272.5260.373>. Acesso em: 08/03/2025.
- SANTOS, A. R. R.; SOUZA, C. M.; SILVA, J. V. F. A colonização da rodovia Transamazônica e os desafios de adaptação: um estudo a partir da comunidade Carlos Pena Filho. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 33, n. 52, p. 93, 2020.
- SILVA, E. G. O; TONTINI, M.C. 2007-10-16. **Educação da Rede Pública: entre as políticas e as Práticas pedagógicas**. Medicilândia – PA, 2077.102 TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Colegiado de pedagogia do Campus Universitário de Altamira, 2007.
- SOUZA, C. M. "Ditadura, grandes projetos e colonização no cotidiano da Transamazônica", **Revista Contemporânea**, Ano 4, n. 5, v. 1, 2014.
- SOUZA, M. F.M; SILVA, R. R.; FREITAS, G. M. S; ARAÚJO, A.S. O “ser” e o “estar” docente: relações de trabalho em um município paraense. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 9, n. 2, p. 163–178, jul./dez. 2017.

Submissão em: 26/03/2025.

Aprovação em: 30/01/2026.