



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROSINETE SILVA MACEDO

A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR NOS PROCESSOS
PEDAGÓGICOS FORMAIS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO CLESINHO (GOIANÉSIA DO
PARÁ)

Marabá – PA
2013

ROSINETE SILVA MACEDO

A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR NOS PROCESSOS
PEDAGÓGICOS FORMAIS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO CLESINHO (GOIANÉSIA DO
PARÁ)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na faculdade de ciências da educação, Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, orientado pela professora Msc. Maura Pereira dos Anjos em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Marabá – PA
2013

ROSINETE SILVA MACEDO

A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR NOS PROCESSOS
PEDAGÓGICOS FORMAIS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO CLESINHO (GOIANÉSIA DO
PARÁ)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Msc. Maura Pereira dos Anjos - Orientadora
Universidade Federal do Pará

Prof^ª Dr^ª. Idelma Santiago da Silva- Membro
Universidade Federal do Pará

Prof^º Msc Antônio Kledson Leal da Silva- Membro
Universidade Federal do Pará

Aos meus pais Joana Macedo e Rafael Macedo que sempre me ensinaram a viver com um posicionamento crítico diante das adversidades da vida. A todos os meus irmãos e sobrinhos que de alguma forma me ajudaram nos momentos difíceis desse processo de construção de conhecimento tanto na minha trajetória de vida pessoal como profissional.

[...] a educação do campo posição, age, a partir de uma particularidade e não abandona toma a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim ela nasce na “experiência de classe” de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, as vezes com diferentes posições classe. (CALDART, 2010, p. 105)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que alguma forma foram presentes na minha trajetória acadêmica em especial aos meus pais Joana e Rafael pela força e apoio que me deram tanto no início como em todo o percurso de estudo, pelos ensinamentos de viver com dignidade e saber criticar nas horas certas.

Meus irmãos e irmãs, por tantas discussões de temáticas que me fizeram refletir sobre a vida e crescer durante esta longa jornada de estudos. E a Luzinete Aurinete que pertinentemente às incomodei para realizarem a análise textual de meus trabalhos acadêmicos e principalmente do TCC.

Meus sobrinhos em especial ao Evilton, que com o seu conhecimento técnico de informática foi imprescindível para construção deste trabalho.

Cristina, minha sobrinha, que com o seu apoio logístico foi importante para o término do meu curso.

As minhas amigas de curso Antônia, Flaviúla, Hildete, Jesiane e Valdicléia que me ajudavam a lembrar dos meus materiais esquecidos na Universidade, mas principalmente, pelas discussões de temáticas que tivemos no decorrer do curso que me ajudaram na compreensão dos textos.

A todos os meus colegas de turma, por tantas discussões, divergências de idéias que me fizeram crescer. .

A minha orientadora Maura Pereira dos Anjos, pela presteza nas observações e inferências que foram imprescindíveis, bem como a paciência que teve com minhas dúvidas e incertezas no decorrer deste trabalho.

Ao Professor Cloves que com sua gentil frase “sempre mais bonita e inteligente” nos fortalecia momentos difíceis dessa jornada.

E a todos os meus professores que tanto contribuíram com seus conhecimentos para a minha formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DO TEMA.....	12
PERCURSO DA PESQUISA.....	14
CAPITULO 1 – DO ESPAÇO DA PESQUISA: ASSENTAMENTO P.A. CLESINHO.....	18
DA ESCOLA DO P.A. CLESINHO.....	25
CAPÍTULO 2 – DO ENSINO OFERTADO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 5º ANO	33
CAPITULO 3 - CONDIÇÕES DE ACESSO AO ENSINO FORMAL – A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR.	46
CAPITULO 4 – A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E A SAÍDA DO CAMPO PARA CURSAR O 6º ANO AO ENSINO MÉDIO.	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	78

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2	28
Figuras 3 e 4.....	40
Figuras 5, 6.e7	41
Figuras 8,9, e 10.....	42
Figura 11.....	49
Figura 12.....	51
Figuras 13.....	65

LISTA DE SIGLAS

ASTTRAF- Associação dos Trabalhadores e das Trabalhadoras da Agricultura Família

ATERs- Assistência Técnica de Extensão Rural

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CUT- Central Única dos Trabalhadores

FETAGRI- Federação dos Trabalhadores da Agricultura

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

P.A- Projeto de Assentamento

PDA Plano de Desenvolvimento do Assentamento

PPP- Projeto Político Pedagógico

PRONAF- Programa Nacional da Agricultura Familiar

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

STR – Sindicato dos trabalhadores rurais

RESUMO

Trabalho de conclusão de curso que tem como temática a política de nucleação e transporte escolar nos processos pedagógicos do projeto de assentamento Clesinho, no município de Goianésia do Pará, situado no sudeste do estado do Pará. As informações coletadas se referem em sua maioria a um período de 3 anos e meio (2010, 2011, 2012 até junho de 2013). A presente pesquisa foi realizada no período de 01 á 30 de Junho de 2013. As perspectivas e necessidades de investigação partiram de um contexto dotado de adversidades advindas tanto da forma de organização como da infraestrutura em que se encontram as escolas do campo do município. Diante dessa realidade surgiu a inquietação de sabermos como estaria ocorrendo os processos pedagógicos formais no âmbito das políticas educacionais em áreas de assentamento, para tanto, a pesquisa pautou-se a responder as seguintes indagações: de que forma tais políticas estão sendo implantadas e, sobretudo, de que forma estas políticas interferem, ou antes, se interferem, no processo formativo dos agricultores e filhos de agricultores do assentamento PA Clesinho. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo discutir as políticas educacionais implantadas ou efetivadas no processo educativo formal do assentamento, em especial a política de nucleação e transporte escolar, bem como realizar uma reflexão sobre os possíveis impactos ou efeitos dessas políticas na comunidade escolar de um assentamento, onde se tem um contexto de adversidades bastante peculiar quanto a trajetória de luta por políticas públicas e educacionais intrínsecas a um projeto de vida no e do campo. Dessa forma, o presente trabalho apresenta todos os meandros de um processo de construção de estratégias de luta da comunidade assentada por um projeto mais sólido de educação sempre intercalado na perspectiva de luta e permanência na terra. Para tanto, foi utilizado na pesquisa o procedimento metodológico de estudo de caso na abordagem de pesquisa qualitativa por considerarmos que a realidade do assentamento em estudo é análoga a outras realidades camponesas do município que possuem uma riqueza de subjetividades dos sujeitos que nela se insere. Deste modo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com membros da comunidade escolar do referido assentamento, como também com a secretária de educação do município. Além disso foram feitas observações do processo pedagógico do projeto de assentamento Clesinho, a fim de conhecermos as especificidades do processo educacional formal da comunidade assentada. Como resultado percebemos que a comunidade assentada, imersa adversidades de contextos sociais e educacionais, elaboram as suas estratégias de luta organizada e gradativamente evoluem para um pensamento mais sólido de educação. Dessa forma o processo nuclear de educação e a precariedade dos transportes escolar aos poucos sem muita clareza vai sendo percebido pela comunidade assentada como processos que descaracteriza o campo e deslegitima a luta por um por projeto de vida no e do campo.

Palavras chaves: Educação do Campo, Política de nucleação, transporte escolar

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso discute as políticas educacionais implantadas ou efetivadas no processo educativo formal no assentamento P.A. Clesinho em especial a política de nucleação e transporte escolar, no município de Goianésia do Pará situado no sudeste do Pará. Nosso objetivo é realizar uma reflexão sobre os possíveis impactos ou efeitos dessas políticas educacionais na comunidade escolar do assentamento.

Historicamente, se reconhece que o processo pedagógico formal em assentamentos apresenta acentuados problemas decorrentes do processo de construção física e pedagógica, haja vista que as escolas localizadas nessas áreas geralmente são construídas a partir da necessidade e iniciativa da comunidade assentada que luta incessantemente para que a escola torne-se política de Estado. Sendo assim, a escola é geralmente construída numa infraestrutura improvisada e precária.

Dessa forma, muitas escolas rurais são constituídas em realidades bem adversas para a efetivação de um processo pedagógico de qualidade, que propicie uma formação global aos sujeitos do campo. São situações degradantes, que educandos e educadores precisam enfrentar: a começar, no trajeto de suas residências à escola; além das péssimas condições estruturais em que se encontram as escolas, sem mencionar a ausência de outras políticas educacionais que são essenciais para um bom desenvolvimento pedagógico na comunidade local.

A realidade que nos dedicamos a pesquisar não está muito distante. Embora se tenha percebido algumas políticas educacionais, observamos que as escolas rurais do município estão organizadas em sua maioria em multisséries e anexas a escolas urbanas e escolas pólos do campo, sendo que, somente as séries iniciais são ofertadas na própria comunidade rural enquanto que as séries finais nas escolas do setor urbano. Essas escolas funcionam em barracões improvisados, casas de tábuas, muitas vezes cedidas pelas associações das comunidades ou alugadas pela prefeitura ou raramente em prédios próprios.

De acordo com dados da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) do município de Goianésia do Pará, este atualmente possui 56 escolas rurais, sendo que, quase a totalidade funciona como escolas anexas e que, portanto, não possuem PPP. Segundo a secretária de educação do município, para uma escola ser reconhecida faz-se necessário a construção de um PPP, que tenha também no mínimo todos os docentes qualificados e uma infraestrutura

adequada para o funcionamento de um processo pedagógico e, estes requisitos as escolas rurais do município em sua maioria ainda não alcançaram.

Diante de tal realidade da educação em escolas do campo do município, nos surgiu a inquietação de conhecermos como estaria ocorrendo o processo educativo no âmbito das políticas educacionais dentro do contexto das áreas de assentamentos.

Desse modo, apresentaremos um histórico quantitativo no que se refere a implantação e funcionamento dessas escolas, informações quanto algumas políticas educacionais implantadas nestas, bem como, exporemos de que forma tais políticas estão sendo implantadas e, sobretudo, analisaremos de que forma estas políticas interferem, ou antes, se interferem, no processo formativo dos agricultores e filhos de agricultores do assentamento P.A. Clesinho. Para tanto, apresentaremos informações referentes a um período de 3 anos e meio (2010, 2011, 2012 e primeiro semestre de 2013).

A priori tínhamos pensado em realizar esta pesquisa a nível macro, isto é, pesquisar as políticas educacionais efetivadas no município e seus impactos nas escolas do campo, entretanto, isto demandaria muito tempo e recursos além de informações que o gestor municipal estaria sem condições de nos fornecer dadas as circunstâncias de transição de mandato em que o município se encontrava. Deste modo, reportamo-nos para uma dimensão contextual micro que se assemelha á muitas realidades educacionais do campo do município e isto nos permitiram obter informações precisas para retratarmos peculiaridades do campo no âmbito educacional e assim alcançarmos o propósito da pesquisa.

A coleta de dados, foi realizada por meio de trabalho de campo, num primeiro momento, na secretaria municipal de educação, a fim de recolhermos informações acerca das políticas educacionais implementadas desde o ano 2010 á 2013 no município e, em um outro momento, acompanhamos a rotina da escola Raimundo Oliveira da Silva, situada numa área de assentamento P.A. Clesinho. Num determinado período, observamos as políticas educacionais lá efetivadas, bem como seus impactos ou efeitos na comunidade local como um todo.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre os impactos das políticas educacionais municipais em especial a política de nucleação e transporte escolar no processo pedagógico de um projeto de assentamento do município de Goianésia do Pará. Teve como objetivos específicos: - investigar o processo histórico de construção da comunidade escolar, a fim de, visualizarmos as políticas educacionais do município que foram implantadas no processo pedagógico do projeto de assentamento P. A. Clesinho; - conhecer como ocorreu o processo de implantação dessas políticas no processo educativo formal do assentamento

destacando as peculiaridades desse processo na dimensão intra-campo, bem como as condições em que estas políticas foram sendo efetivadas e quais os atores envolvidos nesse processo e, - identificar quais os impactos ou efeitos dessas políticas no processo educativo formal intra(escola da comunidade) e extra campo(processo formativo desde a saída dos filhos dos agricultores do campo) na comunidade escolar assentada.

A escola, observada, oferta educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, os adolescentes, jovens e adultos do P.A que estudam séries finais do referido nível de ensino, ou se deslocam todos os dias, através do transporte escolar, para a sede do município de Goianésia, a fim de concluírem seus estudos, ou passam a morarem temporariamente em casas de conhecidos ou parentes no setor urbano para dar continuidade à formação.

MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DO TEMA

Sou filha de agricultores vindos do Maranhão na década de 1980 para o município de Goianésia do Pará em busca de melhores condições de vida. Ao chegarmos nesse vilarejo, hoje atual município de Goianésia, meu pai logo comprou um casebre no perímetro urbano e passou a trabalhar por arrendamento em terras da região, e aos fins de semana ou de quinze em quinze dias, vinha ao encontro da família. Ficávamos aos cuidados de minha mãe que não tinha nenhuma escolarização, mas tinha um conhecimento de mundo surpreendente, sabia e sabe lidar com as adversidades da vida como ninguém. Ela contava que nunca estudou devido à dificuldade ao acesso à escola, pois sempre morou em povoados situados no setor rural, e também porque na visão de seus familiares não havia necessidade da mulher estudar já que a sua principal função seria casar e constituir família. Já, a família de meu pai pensava diferente e, matriculou a ele e seus irmãos, inclusive sua irmã, em uma pequena escola que havia no local onde moravam. Ele estudou até a 3ª série do 1º grau.

Meus pais sempre acreditaram que o conhecimento sistematizado ofertado na escola poderia nos auxiliar enquanto sujeito histórico, por isso nos matriculou na escola que havia no vilarejo.

Depois de muitas dificuldades, meu pai conseguiu um pedaço de terra para cultivar, esta era basicamente a nossa renda familiar, mas havia um problema: a terra era cercada por latifúndios, cujos proprietários proibiram o acesso a terra pela suas propriedades. O acesso e o escoamento da produção ficaram impossíveis, além disso, na comunidade rural onde se encontrava a terra não havia escola, o que não possibilitou a família residir nessa terra, pois meu pai priorizou para nós o acesso aos estudos que só era possível na cidade. Diante disso

meu pai foi obrigado a vender a terra para um desses latifundiários, recorde-me o quanto isso foi frustrante para todos nós, uma vez que se distanciou a concretização de um projeto de vida no campo.

Este fato me fez refletir a importância de uma escola na comunidade rural, bem como, a importância da implantação de políticas que favoreça a existência de processos pedagógicos que atendam as necessidades e especificidades dos povos do campo. E que, ao mesmo tempo, estimule o agricultor a permanecer produzindo de maneira autônoma, não se submetendo as formas de produção exploratória da cidade ou de outros espaços.

Essa situação nos fez perceber o quanto estávamos inseridos em um contexto de desigualdades e de injustiças, e o quanto era necessário reagir aos desmandos e atrocidades cometidos pelo poder representado pelos latifúndios presentes na região.

Quanto a isto tempos depois, meu pai ingressou nos movimentos populares, filiando-se ao sindicato dos trabalhadores rurais, depois passou a ser presidente da associação de moradores da comunidade, logo depois passou a presidir o sindicato dos trabalhadores rurais da cidade emancipada.

Anos depois, contrariando todas as adversidades educacionais e sociais do contexto do município, ele volta a estudar chegando a cursar o ensino médio junto comigo, fato esse que causava admiração nas pessoas, ou por ele ser uma pessoa já com uma idade avançada e por ser ex-lavrador. Esse fato já indicia reflexos da ausência ou da ineficiência de algumas políticas educacionais no município, quer seja na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, quer seja, na educação voltada para os sujeitos do campo. Ao término do ensino médio meu pai faz um curso técnico de enfermagem e deixa de ser trabalhador rural e torna-se funcionário público e, junto com outros funcionários fundam uma cessão sindical no município, do Sindicato dos Trabalhadores em Saúde Pública (SINDSAÚDE), distanciando de vez do projeto de vida no campo iniciado há muito tempo atrás.

Esse fato me fez pensar o quanto a falta de uma política educacional voltada para as peculiaridades ao modo de produção e vida camponesa vai desenraizando culturalmente os sujeitos do campo.

Em 2005, a convite do Sindicato dos Trabalhadores Rurais passo a trabalhar com uma turma de alfabetização de adultos de trabalhadores rurais pelo projeto Todas Letras da CUT atrelado ao programa Brasil Alfabetizado. Essa experiência me fez perceber que, como educador podemos ajudar as pessoas a tornarem-se seres reflexivos e analíticos--críticos de sua realidade, isto é, sujeito de sua própria história. Trabalhei no projeto apenas por 6 meses, pois por questões internas da entidade não se formou outra turma. Entretanto, esses seis meses

me fizeram, perceber a grande necessidade de uma política educacional que também incluíssem processos pedagógicos que respeitem as especificidades culturais das populações do campo.

PERCURSO DA PESQUISA

Realizamos esta pesquisa, considerando as dificuldades que em geral os municípios possuem no que se refere, a implementação de políticas que respeitem as especificidades, e que atendam as necessidades dos povos do campo. Para tanto, no decorrer das discussões deste trabalho dialogamos com os seguintes autores: Hébette, Leroy e Navegantes e José Martins a fim de nos situarmos no contexto agrário, tanto a nível regional como nacional, E como suporte às discussões em torno das peculiaridades de educação vivenciadas pelos povos do campo utilizamos Caldart, Mollina, Hage e Aroyo dentre outros, e quanto a política de nucleação e de transportes escolar abordamos as discussões levantadas por Hage e Barros, Kolling, Kremer, Arroyo, Egami, Ester e demais autores. E finalmente em se tratando de processos educativos no âmbito mais geral citamos Freire com sua obra mais significativa para esta discussão, *Pedagogia do Oprimido*.

Nessa perspectiva atentamos para as contradições dos contextos rurais do município de Goianésia do Pará, advindos do processo histórico e das condições ambientais em que os sujeitos do campo estão inseridos, levando em conta os elementos da subjetividade dos sujeitos que fazem parte do processo de construção da comunidade escolar local.

Desse modo, adotamos a abordagem qualitativa, já que observamos um conjunto de ações representativas e repleta de significados para os sujeitos pertencentes a uma realidade dotada de especificidades que são simbólicas no processo sócio-histórico e cultural do contexto pesquisado, visto que, a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO e DELANDES e GOMES 1994, p.21-22).

Através do estudo de caso, escolhemos uma escola que possui uma realidade peculiar e ao mesmo tempo semelhante aos demais contextos rurais existentes no município para observação dos impactos das políticas educacionais do município de Goianésia do Pará, assim como diz Severino “O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para as situações análogas, autorizando inferências.” (p.121, 2007). Quando nos deparamos com a inadequação

de infraestrutura da escola Raimundo Silva de Oliveira percebemos que tal realidade é comum em outras escolas do campo do município.

Na efetivação da pesquisa de campo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a pesquisa de registros documentais e entrevistas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município, observações e entrevistas numa comunidade escolar do campo. Sendo que, a pesquisa de campo como um todo, foi realizada durante quatro semanas, durante o mês de junho de 2013, sendo este tempo subdividido em uma semana para a pesquisa exploratória sobre a historicidade da comunidade, uma semana para o levantamento e aquisição de registros e informações na SEMED e, as outras duas semanas consistiram em observações e entrevistas a respeito das políticas educacionais efetivadas na comunidade escolar do projeto de assentamento PA Clesinho.

Para compreendermos os impactos dessas políticas para o processo formativo dos sujeitos, bem como o processo de construção histórica da escola fizemos entrevistas gravadas e semi-estruturadas a vários integrantes da comunidade escolar, além de diálogos informais estabelecidos com essas pessoas entrevistadas, ainda realizamos observações das condições ambientais e do processo formativo em sala de aula. Também foi realizada concomitantemente uma pesquisa exploratória na comunidade no período acima citado, envolvendo os moradores mais antigos para sabermos do processo histórico da comunidade.

As professoras entrevistadas foram duas, sendo que, a primeira veio morar nas proximidades do assentamento mais ou menos há três anos, tendo o mesmo período de trabalho na escola, ainda está se formando, cursando pedagogia pelo PARFOR na Universidade Federal do Pará. Atualmente leciona em uma turma de 1º ano.

Já a outra docente, está concluindo o curso de pedagogia pela Universidade Aberta(UAB) da mesma instituição de educação superior, mora na comunidade há oito anos e atua na escola já faz cinco anos como docente e como gestora, neste caso evidenciando mais uma característica das escolas do campo que se refere ao acúmulo de funções que educadores passam a exercer na escola em sua rotina, a referida docente no momento leciona em uma turma de multissérie contendo alunos desde o 2º ano ao 5º ano.

Ambas docentes não fazem parte do quadro efetivo do serviço público do município, podendo ser substituídas ou remanejadas a qualquer momento, fato esse, que traz sentimento de instabilidade tanto para as docentes como para comunidade escolar, dessa forma podendo trazer implicações para toda comunidade escolar local.

Entrevistamos ainda mães de alunos que moram em vicinais do assentamento, algumas em vicinais mais próximas e outras em vicinais mais distantes da escola, ambas evidenciaram

realidades diferenciadas marcadas pelas dificuldades de acesso às vicinais advindas das distâncias e das péssimas condições em que se encontram as estradas. Também foi estabelecidos longos diálogos informais com outras mães que nos passaram importantes informações para ampliação de nossas percepções quanto ao contexto pedagógico da comunidade escolar.

Outro seguimento entrevistado, foram os estudantes, neste, as duas entrevistadas, estudaram desde a educação infantil á séries iniciais do ensino fundamental na escola do próprio P.A, ambas concordaram em contribuir com a entrevista enfocando um pouco das suas rotinas de casa à escola, bem como, relataram as adversidades que enfrentaram e enfrentam nos seus processos pedagógicos. Enfocaram suas avaliações a respeito de algumas políticas educacionais implantadas na comunidade onde moram, haja vista que, já estudaram na escola do assentamento por um bom período e atualmente estudam em escolas do setor urbano do município, pois a escola da localidade onde vivem não oferta as séries posteriores ao 5º ano, precisando assim se deslocarem do campo à cidade.

Uma das alunas se sentiu envergonhada e receosa ao falar de sua rotina, uma vez que, isto implicaria segundo ela, em represaria ou suspensão de algumas políticas municipais para comunidade, visto que, em diálogos informais com alguns membros da comunidade isto sempre foi muito presente em anos anteriores. A princípio estabelecemos um diálogo informal com a referida aluna e, aos poucos ela foi ficando mais confortável e a vontade para a realização da entrevista, esse fato foi relevante para percebemos como um direito educacional passa a ser uma ferramenta de manipulação do poder da localidade para silenciar as populações do campo.

Para nos auxiliarmos na clareza da realidade do processo pedagógico que perpassa o assentamento, além das entrevistas e dos diálogos informais utilizamos também o recurso de registros fotográficos no decorrer do percurso da pesquisa de campo por entendermos que eles são de suma importância no auxílio de uma construção descritiva de uma dada realidade, evidenciada ao longo do trabalho de campo.

Nessa perspectiva, apresentaremos ao longo deste trabalho imagens que nos fornecem informações acerca das condições em que a escola do assentamento se encontra, retratando assim um pouco da realidade do processo educativo da comunidade escolar, concomitante mostraremos materiais fotográficos que evidencia elementos significativos da historicidade do processo de construção da comunidade.

O presente trabalho está estruturado em uma introdução e quatro capítulos em que situaremos o leitor quanto as discussões em torno dos processos formais de educação do P.A

propostas pela pesquisa. Para tanto, no 1º capítulo apresentamos uma discussão sobre o histórico tanto da comunidade como da escola pesquisada apontando os processos e estratégias de desenvolvimento pedagógicos da escola.

No segundo capítulo discutimos sobre as condições físicas e pedagógicas do processo formal de educação da escola da comunidade assentada em estudo, no terceiro evidenciamos todo o contexto da política de transporte escolar tanto na comunidade assentada como no município, apresentando as nuances dessa política para os sujeitos do campo.

E por fim, no capítulo 4, a discussão discorre em torno da política de nucleação e transporte escolar e seus impactos nos processos pedagógicos formais de educação da comunidade assentada.

CAPÍTULO 1

DO ESPAÇO DA PESQUISA: ASSENTAMENTO PA CLESINHO

A região norte foi se construindo imersa a política de intensa exploração do espaço amazônico imposta pelos militares na perspectiva de dar continuidade ao projeto desenvolvimentista que estava em curso na ditadura e suas conseqüências se deu pela apropriação de extensas dimensões territoriais por parte de latifundiários, a concentração de terra nas mãos de poucos, ficou latente e a vinda de muitos imigrantes de várias regiões do país ocasionou a expansão de inúmeras ocupações por toda região e o conflito agrário não demorara a eclodir a partir da década 1980.

Em meados de 1974, foi construída a usina hidrelétrica de Tucuruí para atender os interesses, tanto estatais como os particulares, de modo a contribuir com um projeto econômico já instaurado - o Projeto Carajás. Sendo assim, a referida usina passou a abastecer a empresa de mineração e outras já instaladas na região, bem como outros projetos implantados nas demais regiões do Pará.

Desse modo, o município de Goianésia do Pará, assim como outros municípios da região, foram atingidos pelo grande empreendimento energético, devido ao alagamento de parte de sua área territorial, e com isto desalojando uma pequena parte da comunidade local. Neste sentido, Hébette afirma:

Para garantir a preferência aos japoneses e dar sentido à sua existência, A ELETRONORTE apressou-se em construir a barragem Hidrelétrica de Tucuruí e a gerar energia. Inundou precipitadamente uns 240.0000 hectares de florestas ainda em boa parte praticamente virgem, evacuando grupos indígenas e comunidades camponesas. (HÉBETTE, 2004, p. 36.)

Nesta perspectiva, foram construídas na região, rodovias como a Transamazônica, a PA 150, e a 263 que ligam a usina aos grandes projetos e facilitam a interação destes ao restante do país. Desse modo, muitos municípios foram construídos de forma desordenada e espontânea às margens das rodovias em construção. E o processo de ocupação e exploração do espaço geográfico do sudeste paraense, mesmo que de forma arbitrária, foi se consolidando e junto com essa extensiva ocupação aumentou os conflitos agrários oriundos do crescimento do latifúndio na região. Conforme Leroy (2000, p. 06):

A região de Marabá configurava um dos grandes epicentros de conflagração fundiárias com três áreas de conflito [...] A primeira entre a Belém Brasília e o Tocantins em especial na PA- 150, entre “posseiros ou pequenos proprietários e grileiros” assistidos por pistoleiro e pelo Grupo Executivo de Terras do Araguaia e Tocantins/GETAT, entre 1976e 1984. A segunda, em Tucuruí, onde os atingidos pela barragem organizaram três grandes concentrações entre 82 e 84 (Magalhães, 1991:190). A terceira, no polígono dos castanhais, entre 85 e 89. [...]

Desse modo, no território onde se encontra o município de Goianésia do Pará, na década de 1980, muitas famílias de agricultores advindas de outras regiões adentravam na terra na esperança de realizar seu plantio ou sua produção para o auto-sustento se assentavam nestes territórios, uma vez que, avistavam uma grande extensão de territórios “sem ninguém” e sem produção, e concomitantemente tratavam logo de devolver a terra a sua principal utilidade que é a atividade de produção agrícola.

Entretanto, o que os agricultores não podiam imaginar é que, parte deste território já tinha supostos donos com toda documentação forjada através do processo de grilagem que facilitava a concentração de grandes propriedades de terra nas mãos de umas poucas pessoas que, em sua maioria eram latifundiários pertencentes até mesmo de outras regiões do país. Pois:

Com a decisão governamental, em 1970, de ocupação agrícola das áreas de terra firme do Sudeste do Pará, mediante a abertura e a colonização agrícola da rodovia Transamazônica, essas áreas, constituídas, em boa parte, de terras devolutas, tornaram –se objeto de disputa entre pequenos, médios e grandes pretendentes. A vinda de migrantes em busca de terra e o início da pesquisa mineral em torno da Serra dos Carajás transformaram o quadro econômico e social da região, impulsionando-lhe um novo **dinamismo prenche** de conflitos – conflitos até hoje muito violentos, fazendo muitas vítimas fatais. (HÉBETTE, 2000, p.27)

Nesse sentido, muitos agricultores eram surpreendidos pelos supostos donos e mandados a se retirarem da terra, quando não, eram expulsos violentamente de suas terras que há anos já a habitavam e haviam construído os seus plantios, sendo assim, os agricultores que resistiam apareciam mortos na comunidade. Desse modo, muitos dos agricultores da região ao longo dos anos foram sendo brutalmente assassinados e o número de vítimas decorrentes dos conflitos agrários vem aumentando em toda região sudeste a cada dia.

Atualmente, o sudeste paraense é uma das regiões que tem o maior número de casos de assassinatos e chacinas de trabalhadores rurais, lideranças religiosas e de movimentos sociais e sindicalistas que lutam contra a violência e outras violações de direitos, sofridas pela grande maioria dos agricultores da região. Isto ocorre em virtude de que na região ainda há grandes latifúndios, que desemboca num aumento do número de ocupações que impulsiona uma crescente disputa pela posse de terra onde o camponês é considerado posseiro em decorrência de sua luta pela posse da terra. Entretanto, de fato a terra não fica sob o seu domínio (MARTINS, 1981). Assim, restando-lhes lutar com os grileiros pela posse da terra. Assim para aqueles resta-lhes lutar pela posse da mesma.

Contudo, um fator que mais contribui para o aumento da violência do campo no sudeste paraense consiste tanto na omissão de instâncias públicas ou particulares, como na imensa e latente impunidade dos casos registrados que não são levados a júri, e quando são, em sua maioria, os suspeitos de chacinas e assassinatos não são condenados ou não cumprem a pena integralmente. Este contexto é explícito através de dados comparativos de entidades que trabalham e acompanham de perto as mazelas sofridas pelos agricultores da região:

[...] são 600 assassinatos nas últimas décadas [...] Fizemos uma relação de 31 lideranças advogados, religiosos, trabalhadores sindicalistas e etc... dos 31 casos que tinha lido aí, é apenas 2 casos nós temos a informação que os mandantes foram condenados, ou seja, no caso do Oziel Pereira que é do massacre do Eldorado dos Carajás que era uma liderança do MST, nós tivemos a condenação dos dois que eram comandantes da operação que resultou o massacre e o caso do sindicalista Euclides Francisco de Paula que o pistoleiro também condenado, mas de seu cumprimento da pena, não sabemos se concluiu o cumprimento da pena[...] [...] então, atualmente, em grande maioria dos casos ficaram totalmente impunes, isto é os casos mais conhecidos né! São aqueles casos que os assassinatos teve alguma repercussão, aqueles casos não conhecidos em que foram trabalhadores, os casos que não tiveram repercussão é que a punição fica mais distante ainda[...] (falas de uma palestra realizada por um representante da CPT, 2013, em audiência pública ocorrida no Prédio da UFPA- Campus de Marabá)

A partir da década de 1970, com a instalação da usina hidrelétrica de Tucuruí e a construção da PA 150, foi se constituindo um povoamento formado de migrantes de diferentes lugares do país, para trabalharem no processo de construção de estradas na região, em especial da PA 150 e posteriormente PA 263 que atraiu ainda mais, centenas de pessoas a procura de trabalho, que ao término desse processo formou-se o entroncamento rodoviário, dando origem ao que é hoje o município de Goianésia do Pará.

No ano de 2000, foram construídas as primeiras evidências e tentativas de ocupação no território onde hoje se localiza o assentamento PA Clesinho. Na primeira tentativa, o grupo de agricultores sofreu um processo de despejo, uma vez que foi emitido um laudo do INCRA que considerava a terra inapropriada para produção por ter sido muito pisoteada pelo gado sendo assim seria inviável a criação de assentamento no território. Entretanto, os agricultores não se conformaram e não desistiram, começaram a se organizar novamente a fim de permanecer na linha de frente de ocupação na frente da pretensa fazenda que seria ocupada. Conforme nos diz ex-presidente da associação:

[...] Quando eu vim fazer parte desse grupo já tinha outros companheiros que já estavam lá antes, eles começaram ir no ano de 2000 a ocupação na margem da PA 150 na frente da antiga fazenda Braspar mais ou menos 14 á

15 quilômetros da sede do município de Goianésia do Pará[...]o pessoal que acamparam lá no início, eles sofreram um processo de despejo foi dado um laudo dizendo que lá era inviável criar assentamento por que lá era uma área muito pisoteada pelo gado, mas como sempre a gente diz em nossa luta que a onde é ocupado pelas patas do boi tem que ser ocupado pelos pés do homem e da mulher[...] (A.G, Ex- presidente da associação ASTRAF do PA Clesinho, entrevista concedida no dia 03/06/2013).

Em 2005, os agricultores acampados souberam que área da referida ocupação havia voltado para a pauta de discussão tanto dos movimentos como do INCRA e que havia sido dado um parecer favorável ao início de uma ocupação na área, uma vez que, segundo o parecer do INCRA, a terra ainda possuía a capacidade produtiva, pois teria todas as possibilidades de desenvolver atividades agrícolas na área.

Ainda no mesmo período os (as) agricultores (as) acampados (as) tiveram conhecimento de que a área já estava sendo negociada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) com seu referido proprietário e que inclusive o já havia emitido o pagamento da 1ª parcela. O suposto proprietário era um pecuarista de prenome Arthur, que residia em Belo Horizonte (MG). No entanto, os (as) agricultores (as) acampados (as) alegavam nunca ter visto o tal pecuarista, haja vista que, somente havia um gerente administrando a referida propriedade e era a ele que a comunidade se reportava para realizar as conversações no decorrer da ocupação. Essas negociações mediadas pelo gerente da fazenda devido a ausência de residência do fazendeiro na propriedade também é comum na região, denota toda uma realidade latente de concentração de terras na região.

Mediante a esse fato, os (as) agricultores (as) acampados (as) se organizaram novamente para ocuparem definitivamente a área. Juntaram-se os dois grupos de acampados (as) que pertenciam aos municípios de Goianésia e de Jacundá, ambos inicialmente unidos num acordo de ocupação entre os sindicatos dos referidos municípios. Segundo o ex-presidente da associação da comunidade esta junção foi estabelecida com a finalidade de aumentar o contingente de agricultores na ocupação e assim fazer pressão para que o processo de desapropriação se desenvolvesse com mais rapidez.

E finalmente, na madrugada do dia 2 de novembro de 2005, os dois grupos de agricultores ocuparam a fazenda cujo nome era Braspar, num caminhão repleto de crianças, mulheres, jovens e adultos, adentraram no pseudo matagal, visto que na área possuía uma reserva florestal, contudo, os acampados se depararam apenas com um espaço que já estava bastante devastado, segundo moradores do assentamento. Durante todo período de acampamento, madeireiros da região aproveitaram para acentuar a retirada de madeira na área, haja vista que, a ocupação estaria próxima e seria um fato inevitável.

Logo que ocuparam a terra, os acampados (as) começaram levantar os seus barracos e fazer o seu plantio na perspectiva de se estabelecer na localidade, sendo assim o grupo de organização da comunidade assentada foram logo conversar com o gerente para avisá-lo que já haviam ocupado a fazenda.

Após muitas lutas e conflitos agrários, assessorados e acompanhados pelo STR e outros movimentos e organizações sociais do campo da localidade, como a CPT e FETAGRI, a CUT, dentre outros, a política de ocupação se intensificou de uma forma mais organizada, assim se originou o Projeto de Assentamento (P.A) Clesinho. Desse modo, “ emergem novos atores sociais na cena política, a necessidade de novas temáticas, novas bandeiras, formas organizativas e de realização da vida em suas diferentes modulações de gênero, geração, raça e etnia no auto-reconhecimento de múltiplas identidade do ser humano” (SILVA, p.12)

O nome PA Clesinho, advém de uma homenagem que a comunidade assentada fez a uma família de agricultores que foi assassinada em uma chacina ocorrida num dos inúmeros conflitos agrário na região, Clesinho, nome de uma criança de três anos que foi brutalmente assassinada quando era levada por seu pai Clesion na tentativa de salvar suas vidas de um ataque de pistoleiros, fato esse que se incluiu nas estatísticas de casos impunes de violência no campo, conforme narrativa de conhecimento de muitos moradores antigos do município, e que já foi escrita, por morador antigo, em forma de literatura de cordel. Ouvia esta história desde a minha infância, talvez, este seja mais um dos fatores que me levaram a escolher o referido assentamento para a realização da pesquisa.

O projeto de assentamento (P.A) Clesinho se constituiu por duas correlações de forças políticas que com o tempo se divergiram formando duas associações de unidades familiares assentadas, que ora dialogam e ora divergem ocasionando uma diferenciação de posturas e tomadas de ações que dividem as opiniões dos assentados e a comunidade como um todo.

Dessa forma, evidenciando uma disputa política interna da comunidade que desencadeia conflitos que as vezes segmenta a comunidade e outras a uni, isto dependendo da circunstâncias e objetivos envolvidos. Nestes termos:

A um ponto que os indivíduos têm de apropriar-se da totalidade existente das forças produtivas, não só para alcançarem a sua autoatividade, mas principalmente para assegurarem a sua existência. Essa apropriação é requerida, primeiro, pelo objeto a apropriar as forças produtivas desenvolvidas até uma totalidade, e apenas existentes no seio do intercâmbio universal. (MARX e ENGELS, 2009, p. 108)

Sendo assim, as correlações de forças políticas interligadas a processos produtivos possibilitam a compreensão dos indivíduos e a apropriação em torno da totalidade dos elementos constituintes da realidade que os cercam.

Todavia no geral é nítida a divisão da comunidade entre as duas forças políticas representadas pelas duas organizações associativas: Associação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar (ASTTRAF) e Abrasvida. Sendo que a primeira possui 80 unidades familiares associadas e a segunda com 14 unidades familiares cadastradas formando um total de 94 famílias no assentamento.

O PA. Clesinho a princípio teve a assistência técnica da antiga prestadora de serviço CONAFASPE, que posteriormente, passou a ser assistido pela empresa AGROTINS Carajás que também presta assistência a outros assentamentos do município representando assim uma ATERs (Assistência Técnica de Extensão Rural) na localidade. Essa assistência técnica é custeada pelo governo federal para dar o suporte aos assentamentos na elaboração e execução dos projetos agropecuários financiados pelo governo federal

A produção realizada em geral pelas unidades familiares do assentamento a princípio centra-se no plantio de arroz, mandioca, abóbora e feijão e atualmente devido a política de créditos do governo federal essa produção agrícola se desdobrou para a efetivação da agropecuária no assentamento, haja vista que, as unidades familiares já começaram a receber os créditos de investimentos a compra de gado de leite e de animais em geral de pequeno, médio, e grande porte.

Nessa perspectiva, através do trabalho das duas associações foram efetivadas algumas políticas agrárias para as unidades familiares do assentamento, sendo assim, aproximadamente 90% das unidades familiares já possuem suas habitações construídas, 90% receberam o benefício para a compra de ferramentas agrícolas – FOMENTO e o ²PRONAF A. A comunidade já está em processo de espera para o recebimento, haja vista que, nos lotes da comunidade está sendo feito o PDA para a documentação final do loteamento.

Após, as famílias estarem de sete a oito anos morando na área e criado formalmente o Projeto de Assentamento, foi organizada uma escola com prédio de tábuas improvisado, contendo duas salas de aula, uma secretaria, dois banheiros, uma cozinha e no período 2010 á 2012, concluiu-se o processo de construção das estradas e logo após a comunidade recebeu iluminação pública através do Programa Luz para Todos do governo federal.

² Programa Nacional da Agricultura Familiar

Essas políticas sociais conquistadas pela comunidade são essenciais para a comunidade assentada, uma vez que, favorecerá a permanência dos seus membros no campo que contribuirá no aumento de estudantes no processo formal educativo da comunidade. O gráfico demonstrativo de dados a respeito das políticas agrárias e situação do assentamento nos fornecem informações imprescindíveis para compreendermos um pouco do processo de desenvolvimento do PA Clesinho:

Gráfico 1- Demonstrativo de Políticas Agrárias



Fonte: Ex-Presidente da Associação ASTRAF- Pesquisa de Campo, 2013

Como podemos observar nessa tabela todas as famílias do P.A foram contempladas com estradas, durante a pesquisa percebemos muitas reclamações da comunidade a respeito do péssimo estado em que se encontram as estradas que inclusive segundo eles essas condições precárias já estão interferindo no processo educativo formal do PA. Em relação a porcentagem das famílias que receberam o PRONAF, está no quantitativo de 0% devido as famílias estarem já cadastradas e prestes para receberem, porém ainda nenhuma família recebeu concretamente o benefício, nesse sentido esta política no P.A no momento se encontra em processo para a efetivação.

No geral já foram um contingente bem significativo de famílias beneficiadas com a política agrária no P.A Clesinho, apesar de se ter muito ainda para avançar, visto que não se pode esquecer das famílias que ficaram de fora desse quantitativo e de outras políticas

agrárias que ainda tem de conquistar. Com relação ao quantitativo de pessoas que não se encontram nestas estatísticas segundo o ex-presidente se incluem também as unidades familiares que vão chegando no PA para morarem e dessa forma seus cadastros ficam no processo de avaliação até poderem receber algum benefício, o que demonstra apesar de ser pequena, a existência de uma certa rotatividade de migração no assentamento. A este respeito vejamos a atual presidente da associação ASTRAF comentar:

[...] por que tem o pessoal também que entraram em ³RB, RB é quando está apto a receber os créditos do INCRA por que aqui tem esse processo hoje ela é minha casa, amanhã vende, ao existe aquela troca todinha, todo aquele processo que tem que ser montado novamente [...] (L.S.S. Diretora e professora da escola e assentada do projeto de assentamento Clesinho, entrevista concedida no dia 17/06/2013).

Ambos os presidentes de associação reafirmam de forma indireta haver uma pequena migração de moradores no assentamento por diversos fatores e um deles podem estar relacionado com a precariedade do acesso e oferta da educação básica dos filhos dos agricultores que, apesar de ter sido resultado de processo longo de luta da comunidade assentada, ainda há um precário contexto educacional desde o processo de construção do próprio P.A.

1.1-Da escola do PA Clesinho

O processo histórico pedagógico da escola do P.A Clesinho perpassa por inúmeros momentos de luta e perseverança constituídos de situações contraditórias. Ainda na época de ocupação, os (as) agricultores (as) do P.A Clesinho sentiram a necessidade de um processo educativo formal para as crianças, para tanto, os agricultores começaram a matricular os seus filhos nas escolas do setor urbano, sendo que, neste momento inicial da ocupação, só tiveram acesso a escola nesse período apenas as crianças que de alguma forma seus familiares tinham condições de as deslocarem do assentamento para rua, evidenciando um esforço individual de cada família para possibilitar o acesso de seus filhos aos estudos, mesmo sendo em escolas urbanas, esta alternativa foi a única encontrada por alguns integrantes da comunidade para que os seus filhos não perdessem o ano letivo. Vejamos o que a mãe de aluno nos fala a este respeito: “Olha só, durante o acampamento os alunos que podia ir na cidade estudavam, os

³ RB- Relação de Beneficiário, a expressão entrar em RB é muita utilizada na comunidade pesquisada que significa entrar na relação de beneficiário.

outros que não tinha condições ficaram sem estudar” (E.S.V. Agricultora assentada, e mãe de estudante da escola do P A, entrevista concedida no dia 18/06/2013).

Através de diálogos informais com agricultoras e mães de estudantes do PA, nos deram apontamentos de que foi a partir dessas ações isoladas que a comunidade percebeu a importância de se organizarem coletivamente para buscar tanto as políticas agrárias como educativas e que dessa forma a comunidade se organizou e passou a exigir da gestão municipal a princípio, um veículo para o deslocamento das crianças do acampamento à escola urbana, porém segundo as agricultoras, a comunidade se deparou com a latente necessidade de estradas e aberturas de vicinais para que o transporte escolar pudesse pegar as crianças e levá-las à escola urbana. Neste sentido, uma mãe de alunos nos afirmou em entrevista:

[...] porque eu já estou aqui desde o primeiro ano que foi em 2006, já faz 8 anos né?! E no primeiro ano já teve a questão porque nós veio logo pra esse acampamento novo e não tinha ainda estrada e nem o carro de lá pegar os alunos, até a minha filha perdeu um ano por esse motivo, mas até por essa parte aí a gente entende né?! Porque era um assentamento novo né?! Porque era assentamento novo, não tinha estrada né! Não tinham conhecimento dessa nossa situação então o prefeito ainda não sabia e também foi início né?! Do assentamento, mas, aí depois de um ano conseguimos um carro, aí tinha dois carros, tinha um que pegava assim um carro buscava os meninos, os alunos que estudava lá na zona urbana, aí vinha um carro de lá, uma van e buscava eles todo o dia pela manhã e os levava, era um horário normalmente né! Porque levantava cedo, mas um cedo que não prejudicava a saúde ninguém, de criança, principalmente de criança né! Por que né?! Criança o intestino, o estômago, sei lá, não deve estar adaptado para levantar tão cedo né! Aí depois disso foi o q? Eu acho que foi um ano, mais ou menos um ano, foi acho que foi um ano, eles iam pegar os alunos que estudavam na zona urbana [...] (E.S.V., agricultora assentada, mãe de estudantes do PA, entrevista concedida no dia 12/ 06/ 2013).

Entretanto, a comunidade já organizada em associação e a caminho de um processo de projeto de assentamento, bem como prestes a conquistar outras políticas agrárias, notou as dificuldades que as crianças enfrentavam ao se deslocarem para o setor urbano do município, e foi neste momento que a mesma pautou a sua luta organizada para a conquista de uma escola no próprio P.A, para que os membros familiares pudessem estudar no contexto da comunidade. Isto significa que, em decorrência da comunidade viver em um contexto constituído na negação de direitos, ela se inova na luta organizada em busca da superação de suas privações de uma vida cidadã. Pois, conforme Freire “não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade, pela qual, sendo negada, se luta. [...] (2000, p. 30).

Dessa forma, os camponeses se articularam e solicitaram ao gestor municipal a implantação de uma escola no assentamento. Num primeiro momento, o gestor hesitou,

alegando que não teria condições de construir uma escola na localidade, porém a comunidade argumentou que já possuía um prédio para funcionar a escola que seria na sede da fazenda ocupada, este só lhe restaria arcar com outras despesas para a efetivação e funcionamento da mesma, sendo assim, a comunidade passou a ter uma escola que ofertava séries iniciais. Conforme ao fragmento de fala abaixo, observaremos os elementos constitutivos desse processo de construção pedagógica:

[...] foi assim, logo que criou o assentamento criou-se a associação e aí a associação correu atrás porque é assim tudo que você for fazer precisa tá organizado porque se não, você não consegue né?! Aí fomos à secretária de educação e de lá já partiu pra prefeitura, que ela achou muito bacana, mas ela dependia do prefeito na época, né! e ele meio que, não quis ceder muito no primeiro momento, né! Mas aí, nós fomos, começando, insistindo, começamos, insistindo, ele disse que não ia fazer a escola e nós dissemos: não precisa fazer a escola, lá tem uma sede que a gente vai improvisar, mas gente precisa que nossas crianças estude lá, pra que não venha pra cá, pra Goianésia [...](L. S.S, diretora da escola e atual presidente da associação, entrevista realizada 17/06/2013).

Nota-se que a escola do assentamento partiu de iniciativa organizada da comunidade em luta por um processo pedagógico que acompanhasse a dinâmica do contexto do próprio PA, tendo em vista que “a educação do campo nasceu como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (CALDART, 2007, p. 90). Desse modo, o processo educacional passa a se estruturar na comunidade de forma mais significativa para os sujeitos que a constituiu.

Outro elemento comum nesse processo de construção pedagógica nestes contextos, se refere a doação e improvisação da sede do assentamento para o funcionamento da escola como única alternativa encontrada para o início de um processo educativo formal na própria comunidade, desse modo, evidenciando uma característica muito presente nos processos iniciais de educação formal nos contextos camponeses. Pois “no vazio e na ausência dos governos os próprios agricultores organizados ocupam esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública” (ARROYO *et al*, 2004, p.14).

A sede improvisada para o funcionamento da escola quanto a sua estrutura era ainda mais precária por ser de tábuas com piso de cimento, contendo banheiro sem vaso sanitário, as pias sem funcionarem direito, dessa forma foi realizado pequenos reparos para que a escola

pudesse funcionar. As figuras 1 e 2 nos mostrarão as condições do prédio da escola antes e depois da reforma:



Figura 2 – espaço atual da escola .
Fonte: Ex- Presidente da ASTRAF
Pesquisa de Campo, 2013



Figura 2 – espaço atual da escola .
Fonte: Rosinete S. Macedo
Pesquisa de Campo, 2013

Nesses aspectos, podemos observar que houveram poucas mudanças quanto a infraestrutura do prédio onde funciona a escola, são reparos mínimos, pautados apenas num funcionamento momentâneo e imediato da escola contudo estas condições se perpetua até os dias de hoje.

Nesse período de implantação de um processo pedagógico efetivo, há elementos que nos apontam como foi se constituindo o quadro docente da escola do P.A. Vejamos isto nas falas a seguir:

Aí que eu passei a participar do processo educativo também, que aí a professora fez o concurso, ela trabalhava aqui como professora, mas ela era concursada para trabalhar como agente administrativo, aí veio aquele último concurso, que o prefeito disse: ou você perde, por que eu não vou te colocar aí, por que você é concursada em outra área, aí ela teve ir. (L S.S. Avó de estudante assentada, professora e diretora da escola entrevista concedida em 17/06/2013).

Esse fragmento denota que o processo pedagógico formal do PA começou repleto de contradições que evidenciam uma política que não foi pensada e nem planejada para atender as especificidades do campo quanto a critérios de atuação docente. E veremos agora as consequências disso para a comunidade escolar

Então existia assim, um impasse entre a professora e os pais, eles alegavam que segunda feira não tinha aula, sexta também não, porque na época ela não morava definitivamente aqui. Ela tinha terra aqui, porém ela não ficava muito aqui, era mais pra Goianésia, aí, então, quando era sexta feira de tarde e aí chegava na segunda feira de manhã, automaticamente não tinha o compromisso, não era muito como eles queriam, então preferiam levar pra

rua, aí tinha o microônibus pegava aqui dentro e levava para Goianésia né! [...] (L. S.S. Diretora, professora da escola e assentada do P.A. Clesinho, Entrevista concedida no dia 17/06/2013).

O fragmento de fala acima notifica que no início do processo construtivo pedagógico formal do P.A foi realocada uma docente para trabalhar na escola, que por não ter tanto vínculo com a comunidade se ausentava para ir às sextas-feiras para o setor urbano e retornava apenas nas segundas-feiras e nesses respectivos dias geralmente não havia aula para as crianças da comunidade, influenciando os agricultores a levarem os seus filhos para as escolas do setor urbano. Sendo assim, segundo Arroyo (2004, p.114) esse desvinculo entre docente e escola é muito presente nas escolas do campo, uma vez que, o corpo docente “não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construídos por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo, e quando pode se liberar, sai das escolas do campo” Desse modo, esta situação implicava no não cumprimento dos duzentos dias de aulas estabelecidos no calendário letivo a que o estudante tem direito.

Dessa forma, contrariando a lei que dispõe “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado a exames finais, quando houver;” (Art. 2, I LDB- lei 9.394/96, SAVIANI, 2008)

Para além de uma questão jurídica, este fato também contraria fundamentos éticos e epistemológicos de princípios educacionais, uma vez que, denota uma espécie de “sabotagem” curricular, sofrida pelos filhos dos agricultores quanto ao tempo de estudo que se torna limitado e isto implicará numa fragmentação e restrição do conhecimento, dificultando dessa maneira o acesso dos filhos(as) agricultores (as) ao conhecimento científico mais coeso, que por sua vez, acarretará no empobrecimento das capacidades intelectuais dos mesmos, nesses aspectos faz se necessário compreender que:

A escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação onde sempre ela deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente (ARROYO, 2004, p. 71).

Desse modo a educação dos filhos dos agricultores do PA tem que ser significativa atendendo as especificidades destes sujeitos na superação as adversidades em que estes sujeitos se inserem na perspectiva da projeção de qualidade de seus processos formativos, uma vez que:

A qualidade da educação pode significar ao acesso aos bens culturais, universais, eruditos e científicos produzidos e sistematizados pela humanidade bem como o respeito e o acesso ao conhecimento das singularidades populares sejam elas de ordem ambiental, étnica, cultural ou históricas. (MUNARIM *et al*, 2009, p 56)

Esse fato, segundo os agricultores, fez com que muitos pais da comunidade transferissem novamente seus filhos para as escolas urbanas do município no ano de 2008. Pois houve, nesse período, um grande número de transferências expedidas pela escola, bem como aumentou o número de estudantes que deixaram de freqüentar a escola que teve como resultado um decréscimo na quantidade de alunos da escola, haja vista que, em 2007 havia um total de 113 alunos e em 2008 a escola já se encontrava com apenas 49 estudantes. Nesses dados comparativos de um ano para outro, é observável uma redução de 56% de alunos da escola que a comunidade acredita que essa redução se deve ao aumento do número de transferências e desistência de estudante que pode está vinculada ao descrédito que a comunidade passou a ter em relação ao processo pedagógico que vinha sendo desenvolvido nesse período no PA. Denotando uma crise interna da escola que poderia levar ao fechamento. No entanto, segundo a atual presidente da associação e diretora da escola, quando ela entrou para trabalhar neste estabelecimento de ensino havia poucos estudantes, e deste modo, com apoio de alguns integrantes da comunidade assentada, teve que montar estratégia para trazer os estudantes de volta e conscientizar a comunidade da importância disso:

[...] Quando eu comecei nesta escola, ela só tinha 30 alunos, inclusive desses trinta, doze eram desistentes, então eu disse: - não tire os doze não, deixa os trinta, se não a escola vai fechar. Aí, entramos, fiz o processo era só eu de professora por que nós trabalhava em multisseriado, aí eu corri atrás no final de dois anos, eu já tava com oitenta alunos aqui na escola [...] (L.S.S. Diretora, professora da escola e assentada do P. A. Clesinho, entrevista concedida no dia 17/06/2013).

Foi quando a professora Lúcia entrou que saiu em casa em casa matriculando aluno tomando chuva, tomando sol, moto furando pneu aí meio da estrada e ela sofrendo por aí catando aluno pra poder ter esse colégio aqui e até hoje você está vendo que a situação do colégio não é lá essa coisa não! Num já caiu porque a professora que hoje é a coordenadora do colégio dar de cima porque se não teto já tinha caído tudo, aí em vez em quando dá uma arrumadinha aqui e acolá pra não cair em cima das crianças (A. F.A, agricultora assentada, mãe de estudante, entrevista concedida 17/06/2013).

Esta estratégia da professora foi motivada a priori a partir da necessidade de atuar num local mais próximo de sua casa e assim evitar o deslocamento que sempre fazia de sua casa a escola em que trabalhava cuja escola era situada no setor urbano.

Além disso, esses relatos nos fazem refletir sobre a importância da presença de um docente que tenha ou que esteja disposto a construir vínculos com a comunidade nos espaços campestres, e ao mesmo tempo denota a ausência que geralmente se perpetua por parte do poder público a este respeito. Entretanto, esses processos adversos da construção pedagógica desses espaços fazem a comunidade crescer e se fortalecer na luta por seus direitos educacionais, dentre outros.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar sentiu novamente a necessidade de se organizar para reestruturar o processo educacional a partir da regularização do conselho da escola, dessa forma, unindo forças e mobilizando toda comunidade para este propósito:

[...] Em 2008, a professora passou a ensinar aqui, aí foi quando foi formado novo conselho, que eu faço parte, ela faz parte do conselho e foi aonde que a gente viu que tinha verba pra escola, descobrimos onde estava o erro, que nós chegava sem essa verba da escola. Nem cadastro no próprio banco, nós fomos fazer tudo de novo, tava irregular. Nas lojas não tinha crédito de jeito nenhum porque tava irregular, nós abrimos crédito na loja, organizemos tudo! Aí, começamos aos poucos, a primeira vez a gente compramos o necessário que tava, não tinha nada, nada! Até as próprias panelas, tava em calamidade [...] (F. S. Agricultora assentada, mãe de estudante, entrevista concedida no dia 17/06/ 2013)

Nesse processo, a comunidade passa por um momento dotado de complexidade advinda das contradições das condições sócio ambientais do espaço escolar, que a impulsiona ir a procura de alternativas e é neste momento que a comunidade se reorganiza unindo forças de alianças intra e extra institucional, isto é, escola aqui representada pelo conselho escolar e a comunidade pelas associações do assentamento que passam a lutarem juntas pela reestruturação do processo pedagógico formal das crianças da comunidade do projeto de assentamento. A este respeito Freire enfatiza que:

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituídas por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. (2008, p.62).

Nesse sentido, a comunidade passa a ter expectativas quanto ao crescimento e fortalecimento do processo pedagógico formal e começam a realizar projeções de ampliação desse processo para o futuro, visando diluir todo o estado de precariedade em que a escola perpassa desde a sua implantação.

Desse modo, o processo de implantação da escola do PA Clesinho está inserido dentro de um contexto organizativo em que se encontram as escolas do campo do município,

organização essa que explica algumas dificuldades enfrentadas pela escola bem como ajudamos a compreender alguns elementos significativos do processo pedagógico da escola.

Para tanto, na medida em que a comunidade assentada se reorganiza e elabora suas estratégias de luta percebe que estão num contexto desigual de educação por conter elementos adversos que podem precarizar ainda mais os processos pedagógicos formais dos agricultores(as), bem como de seus filhos(a). Dessa forma no capítulo a seguir veremos que elementos adversos são esses que estão presentes no ensino ofertado na escola do P.A.

CAPÍTULO 2.

DO ENSINO OFERTADO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 5º ANO

Em muitas localidades camponesas o ensino ofertado é dotado de um conjunto de adversidades tanto no que se refere a uma estrutura organizativa como de infraestrutura física e pedagógica, essas características adversas empobrece os processos formais de educação dos povos do campo demandando uma série de elementos que de uma forma ou de outra implicam no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que possuem acúmulos de experiências singulares, que se difere de outras realidades educacionais

Sendo assim, as escolas rurais do município de Goianésia do Pará eram organizadas predominantemente no sistema de escolas anexas, isto implica dizer que a maioria das escolas menores estava como anexo de escolas urbanas que eram responsáveis pela parte burocrática e toda a documentação das escolas menores. No entanto, a maior parte da burocracia e documentação das escolas anexas era feita pela SEMED, segundo a atual gestão esta centralização traziam alguns transtornos para a comunidade e dessa forma resolveram transferir esta responsabilidade para escolas pólos. Neste caso, há uma projeção de reestruturação quanto a organização das escolas do campo. Vejamos isto no trecho abaixo:

Bom, as escolas, nós encontramos algumas fechadas, já teve quatro escolas que disse que não estavam funcionando o ano passado, então esse ano estamos reabrindo escolas, elas, a maioria eram anexo das escolas daqui da zona urbana e todas as transferências e documentação era feita lá no setor da secretaria e levada pro diretor assinar. Nós estamos organizando pra que as escolas passem a ser anexo de uma escola rural que fica mais próxima, toda a questão de documentação eles vão levar pra lá pra essas escolas maiores como uma forma de nucleação na verdade, só da questão da documentação porque as aulas vão funcionar nas escolas mais próximas do aluno possível. Essa é a nossa pretensão! A gente já começou em algumas, as escolas maiores da zona rural já tão orientando, ajudando e contribuindo com as escolas menores mais próximas da comunidade porque a tendência é que no próximo ano é que as escolas se tornarem anexo de lá, das escolas maiores (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

No trecho acima, nos traz evidências de um avanço no que se refere a reabertura de escolas do campo e de se pensar o campo não mais tão atrelado a educação urbana dando dessa forma perspectivas de aumento de escolas do campo no município. No entanto, há ainda presente a idéia de permanência da estrutura organizativa de escolas anexas que muitas das vezes traz problemática quanto ao funcionamento pedagógico das escolas do campo. Nesses

aspectos a escola do PA Clesinho passa por algumas dificuldades pedagógicas advindas desta forma organizativa por ser uma escola anexa:

a gente não tem o PPP, como a gente é anexo do Pitinga, fica pra lá, né! eles nunca mandaram nenhuma cópia pra nós, porque eu acho assim, já que, somos anexo de lá, a gente tinha que ter pelos menos uma cópia, pra basear as nossas atividades de acordo com lá[...] então assim, a gente fica muito isolado, a gente só não fica tão isolado porque eu sou muito de correr atrás[...] [...]então a gente, eu sinto reflexo disso aqui, na questão mesmo de muito as vezes de conhecimento mesmo pra você repassar, eu sinto esta dificuldade, é um reflexo de ter a necessidade de ampliar os horizontes num currículo ampliado, entendeu?![...] (L.S.S, diretora, professora da escola e assentada do P. A. Clesinho, entrevista concedida no dia 17/06/2013).

Percebe-se uma das penalidades que as escolas anexas sofrem está vinculada ao não processo de elaboração das propostas políticas pedagógicas que, implica na ausência de princípios teóricos metodológicos norteadores do fazer pedagógico da escola. Sem planejamento global participativo das atividades pedagógicas a comunidade escolar se encontrará sem perspectivas de onde partir e para onde se pretende chegar, sendo assim, não terá clareza do desenvolvimento do seu processo educacional e nem mesmo se reconhecerá no contexto em que está inserida, dessa forma, podendo assim contribuir apenas para a reprodução de um processo educacional. Haja vista que

O planejamento é o processo de transformar idéias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias e assim, transformando estruturas. Para qualquer intervenção na realidade, ou seja, para qualquer mudança no que existe, necessitaremos de dois componentes: de idéias (o grão) e de planejamento (o moinho). (GANDIM, 1999, p.38).

Além disso, muitas das vezes perde a sua autonomia já que fica subordinada a propostas que atendem outra dinamicidade de contexto pedagógico. Neste caso, o corpo docente da escola Raimundo Silva de Oliveira, alegam que trabalhar nestas condições é muito complexo para realização de um planejamento de aulas, que faça sentido para o aprendizado das crianças, uma vez que, tem que se desdobrarem para que no mínimo possam acompanhar as modificações do conhecimento e os processos metodológicos, que ocorrem no setor educacional, no intuito de fazerem o possível para atender as necessidades de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a escola sente dificuldades em desenvolver a sua principal função que é de “educar as potencialidades que as pessoas têm para pensar, para agir, para ser indivíduos e para serem capazes de compreender os limites de seus compromissos ideológicos” (GIROUX, 1999, p. 21).

Portanto, faz-se necessário que a escola passe a pensar em sua epistemologia educativa para que se possa desenvolver um processo político e pedagógico significativo aos sujeitos

que a integram, já que, é num processo construtivo de uma formação dialógica que os agentes educativos da comunidade escolar vão se percebendo e se constituindo como sujeitos emancipados numa dada realidade contraditória e concreta. Desse modo segundo CALDART projetar a educação dos sujeitos do campo significa:

[...] pensar a Educação do Campo como processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, gestado desde o ponto de vista dos *camponeses* e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele (2004, p. 02).

No entanto, em relação a essa estrutura organizativa, o poder público local se posicionou enfatizando que para o momento não ver outra forma viável para a estruturação de organização das escolas, pois há inúmeros fatores que contribui para permanência desse sistema organizativo de escolas anexas no município e todos eles citados estão intrínsecos as condições precárias em que as escolas do campo do município se encontram. Observemos quais foram as condições e argumentos para a permanência dessa estrutura organizativa citada pelo poder público local.

Eh! A questão institucional, é porque, pra ela ser autorizada, ela tem que ter uma estrutura física, ela tem que ter os profissionais qualificados, e a gente tem dificuldades de encontrar todos os professores qualificados para trabalhar na zona rural. Até, às vezes, o professor da zona rural não quer ficar lá dentro e a gente fica assim, e aí a gente tem essa dificuldade, a maior dificuldade é porque dentro da zona rural é difícil a gente encontrar um professor qualificado, o máximo que a gente encontrou é só com o magistério. (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Desse modo, a gestão municipal alegou que permanecerá nesta estrutura organizativa devido às escolas não serem autorizadas, visto que, para serem autorizadas, as escolas devem conter um quadro de profissionais qualificados, principalmente no que tange a docência e uma infraestrutura minimamente condizente para um bom funcionamento pedagógico e estes requisitos as escolas do campo do município não possuem.

Dessa forma, como é perceptível na fala acima, que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo município consiste exatamente em encontrar docentes formados para trabalhar nas escolas do campo. Sendo assim, a gestão municipal foi bem enfática quanto as projeções de resolução de tal problemática:

[...] Aí, o que nós vamos fazer pra enfrentar essa situação, nós vamos fazer a formação do campo pra esses professores que tem só o magistério, nós vamos qualificar eles pra permanecer lá, eles já são da comunidade, eles tem terras, geralmente são do assentamento, eles moram lá, a vida deles é lá, a gente vai qualificar eles pra eles permanecerem lá [...] (M.O.M.A, Secretária de Educação de Goianésia, entrevista concedida no dia 7/06/2013).

Nesse sentido, há um pensamento político de formação profissional de docentes que já tenham um certo vínculo com a comunidade rural, entretanto, essa formação faz-se necessária se estender para outros aspectos da valorização profissional como a melhoria das condições ambientais e pedagógicas em que esses docentes atuam, visto que, boas condições de trabalho são essenciais para a permanência desses educadores, isto implica em dizer que terão que ser implementadas políticas que atendam as especificidades dos povos do campo, pois somente a ação do docente não terá efeitos no desenvolvimento educacional da comunidade em que este docente está inserido.

Foi neste contexto organizativo que o processo de construção da escola Raimundo Silva de Oliveira do PA Clesinho se consolidou, também atrelada a condições precárias de infraestruturas, já que, sua implantação se deu numa circunstância de improviso que se perpetua até hoje. Em tese, essa improvisação seria passageira, uma ação pontual dos (das) agricultores (as), a fim de que a comunidade assentada pudesse ter o acesso a educação pública como direito garantido constitucionalmente. Todavia, para obter este direito geralmente as comunidades dos contextos campestres têm que lutar constantemente para garantia dessa política pública. Vejamos nas falas a seguir as circunstâncias em que a escola foi de fato constituída.

[...] Essa escola aqui, ela foi improvisada, ela não foi construída, porque quando era o acampamento e aí passou a ser assentamento cada um foi para os seus lotes, como já tinha isso aqui, aí olha o que foi que aconteceu eles disseram que esses dois alqueiros ia ficar para a comunidade e aí já tinha essa sede que ia funcionar como escola, ela não é construída ela foi improvisada aqui, que tem sete anos que ela tá aqui né! Então aqui na frente ela não tem aluno! Os nossos alunos a gente pega até 40 km e traz [...] (L.S.S. Diretora, professora da escola e assentada do projeto de assentamento Clesinho entrevista concedida no dia 17/06/2013).

Aqui foi improvisado por que tinha muita criança pra estudar e o acesso pra ir pra rua era difícil, porque não tinha estrada na época, a única forma que

tinha pra entrar carro aqui dentro ou era uma caminhonete pequena, porque era pelos ramal e fazia esta rota todinha, (A.F.A, agricultora, mãe de estudante, entrevista concedida 18/062013)

Desse modo, percebe-se que a escola é resultado de uma improvisação advinda da pressão da luta dos camponeses e que por isso o seu processo de implantação foi constituído em condições precárias de infraestrutura. Assim, em muitos municípios do Estado do Pará a educação dos povos do campo vem sendo efetivada em precárias condições de processos pedagógicos que inclui desde a ausência de materiais didáticos pedagógicos ao despreparo do corpo administrativo, docente e de pessoal apoio da escola, pois na maioria das vezes no setor rural, não possuem também formação profissional, quer seja continuada, quer seja de qualificação profissional. De acordo com Hage e Barros, (2011), dados estatísticos comparativos sobre a educação rural retratam uma realidade de descaso educacional, repleta de péssimas condições sócio ambientais das escolas do campo, no tocante ao seu funcionamento e efetivação de um processo formativo de qualidade, já que, segundo os autores, muitas dessas escolas quanto a estrutura física não possuem nem mesmo um prédio próprio e funcionam em locais improvisados e quando o seu funcionamento é em prédio próprio, as vezes não há energia elétrica, nem água encanada, quando há banheiros, estão em precárias condições ou distantes do local de ensino, escolas com salas de aulas mal mobiliadas e mal equipadas pedagogicamente, com professores despreparados.

No caso da escola Raimundo Silva de Oliveira, o corpo administrativo é composto por apenas a diretora que assume múltiplas funções tanto no espaço escolar como na comunidade tais como: direção, docência e presidência do conselho escolar. No quadro de professores há três docentes, incluindo a diretora, as respectivas docentes estão se formando profissionalmente sendo que uma já está concluindo a sua formação. Todavia, uma formação não muito direcionada as especificidades dos povos do campo em virtude de que muitos currículos de formações docentes de séries iniciais não fazem menção a uma discussão em torno das peculiaridades do campo. Haja vista que,

de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo das regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas do campo (FERNANDES *et al*, 2004, p.37).

Quanto a isto o poder público local disse que possui projeções de investir em formação dos docentes do campo:

Nós temos na Vila Aparecida uma turma dos Saberes da Terra. Essa turma, o ano passado não foi cadastrada em lugar nenhum! O município não reconhecia essa turma, ela está funcionando desde janeiro de 2012, só agora em janeiro de 2013 é que foi assinado convênio. O prefeito assinou convênio e que os alunos desse curso eles tem direito a uma bolsa, o ano passado eles não receberam um centavo e, esse ano eles já receberam porque foi assinado convênio. Então os professores tem direito a diária e o ano passado eles não receberam 1 diária, e esse ano eles já estão recebendo e a gente vai tentar colocar em dias porque vem o recurso do programa Saberes da Terra R\$67, 000 que vem distribuídos o percentual pra diária do professor, o percentual pra alimentação dos alunos, e um outro pra compra do material didático. E esses alunos são do município, eles não são alunos do Estado, eles são alunos do município que trabalha no regime de alternância pedagógica que é uma forma que a gente quer ampliar no município, são do ensino fundamental do Programa Saberes da Terra no regime de alternância. E nós estamos pleiteando pra trazer mais turma desse alternância pedagógica. É um curso técnico que tem parceria com a prefeitura, os recursos vem pra prefeitura e a prefeitura dá a sua contrapartida, como local pra funcionar a escola, como liberar os professores pra formação porque os professores tem a formação a cada 15 dias, a cada mês eles vão pra Belém e passam 15 dias pra formação depois eles vem pra trabalhar (M.O.M.A, Secretária de Educação de Goianésia, entrevista concedida no dia 7/06/2013).

É observável neste relato a existência de indicativos de uma política de formação mais voltada para a realidade e especificidade do contexto campesino, porém ainda de uma forma ainda sucinta e parcial para que de fato se desenvolva uma formação mais consistente e global dos sujeitos do campo. Há outras formações sendo efetivadas no município na perspectiva de ampliar as possibilidades dos educadores do campo se formarem.

Quanto a formação ainda dos professores nós temos o PARFOR, nós temos a UAB que estava praticamente fechada desde 2009. Veio uma vistoria da CAPES e reprovou o local onde estava funcionando por falta da acessibilidade e deixou um documento aonde notificava a prefeitura que a prefeitura tinha de adequar o espaço. 2010 não veio curso, 2011 não veio curso. Quando foi 2010 veio de novo a vistoria com a notificação, 2011 veio de novo fizeram outra notificação, 2012 fizeram a última notificação que se não regulariza não vem curso, então não vem curso da UAB desde 2009, 2010, 2011, e 2012 e 2013 também porque não foi adequado o espaço. Agora esse ano que nós estamos alugando o prédio e vamos adequar o espaço. Na segunda feira vou estáajeitando os documentos pra CAPES pedindo a vistoria do espaço e os novos cursos pra UAB. Então 2014 com certeza terá novos cursos universitários pra o pessoal que vai tá saindo do ensino médio do município de Goianésia do Pará e vamos também trazer mais cursos pelo PARFOR pra formação dos professores e também nós temos o pacto, que onde funcionava a UAB vai ficar a casa do professor, ou seja, nós vamos organizar um espaço pra formação e também vai ser alojamento pra esses professores, principalmente para os professores da

zona rural, principalmente (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013).

São estas as possibilidades de formação que se chega á maioria dos educadores do campo que praticamente na maior parte desses cursos seus desenhos curriculares invisibilizam as especificidades desses sujeitos, bem como em sua maioria, negam a historicidade dos mesmos. Entretanto, são iniciativas municipais de uma política de formação que deve se estender para uma formação mais significativa para os educadores do campo, e para, além disso, é perceptível neste fragmento de fala uma certa preocupação quanto as condições do processo da docência no contexto campesino, mas que se precisa avançar para a construção concreta de uma educação do campo no município, isto “significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos dessas políticas públicas” [...]. (CALDART, 2004, p. 158). Sendo assim, entre avanços e retrocessos aos poucos esta preocupação com a formação dos educadores do campo está se tornando uma constância nos contextos educacionais de alguns municípios, isto é resultado de uma luta árdua dos próprios agricultores que são e devem ser protagonistas dessa história.

A quantidade de alunos por turma se configura numa outra dificuldade enfrentada pelos educadores do campo, já que, o quantitativo de estudantes implica na qualidade do trabalho docente. Nestes aspectos a escola do P.A atualmente possui 77 alunos sendo distribuídos neste espaço da seguinte forma:

Turma	Número de estudantes
Turma Multisseriada do 2º ao 5º Ano	26
Turma do 1º Ano	27
Educação Infantil	24
Total	77

Como podemos observar na tabela acima, a quantidade de alunos por turma, principalmente, na educação infantil e o 1º ano é grande para que se possa desenvolver um bom trabalho, essa quantidade somada a falta de infraestrutura física e pedagógica constituem

os elementos que dificultam a prática pedagógica das docentes. A área de recreação dessas crianças consiste aos arredores da escola e é nesta área que as crianças também merendam.

Como em quase toda escola do campo, as salas de aula são precariamente mobiliada contendo apenas as carteiras de madeiras dos estudantes, a mesa da professora e o quadro negro e, os espaços das salas de aulas inadequados para a quantidade de alunos contidas nelas neste caso as professoras tendem a se desdobrarem para conseguir atender aos estudantes da melhor forma possível. É visível o esforço das docentes para superarem essas condições precárias em que se encontra a escola. Em relação a essa infra- estrutura das escolas do campo Hage e Rocha destaca que:

De fato, a maioria das escolas multisseriadas revela grandes desafios para que seja cumpridas os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público com conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (2010, p. 26)

Vejamos abaixo as imagens que nos darão uma melhor visualização das condições em que hoje a escola se encontra:



Figura 3. Espaço de armazenamento de livros de didático. Fonte: Rosinete Silva Macedo, Pesquisa de Campo, 2013



Figura 4. Espaço de sala de aula. Fonte: Rosinete Silva Macedo, Pesquisa de Campo, 2003

A figura 3 se refere ao local da sala onde são guardados os livros didáticos, cujos livros são a ferramenta mais utilizada pelas professoras na elaboração das atividades diárias de sala de aula, apesar do assentamento ter um pequeno laboratório de informática esses livros representam basicamente o instrumento tecnológico didático que norteia o planejamento da atividade docente da escola, haja vista que, o recurso do laboratório está a serviço de toda a

comunidade e não especificamente ao trabalho docente e nem o corpo docente possui a formação para o manuseio pedagógico desta ferramenta. O empobrecimento de tecnologias didáticas é muito presente nos contextos educacionais campestres, pois em várias localidades rurais o livro didático torna-se a única ferramenta tecnológica utilizada nos processos pedagógicos formais do campo.

A figura 4 ao lado nos dá a dimensão da situação da escola quanto a estrutura. As salas de aulas improvisadas, se configuram no ambiente pedagógico desconfortante podendo assim desestimular os sujeitos do campo a prosseguirem seus estudos.

Veremos agora outros espaços escolares que também nos mostra as condições estruturais da escola:



Na figura 5 é evidenciado as condições do espaço da secretária da escola

, cujo espaço se constitui



Figura 5 Secretaria da Escola
Fonte: Rosinete S. Macedo,
Pesquisa de Campo, 2013



Figura 6 Espaço da Cozinha
Fonte: Rosinete S. Macedo,
Pesquisa de Campo, 2013

num ambiente improvisado e transitório, haja vista que, a sua espacialidade é muito pequena contendo pouca infraestrutura como podemos observar na imagem. Há uma estante improvisada pela própria comunidade escolar para guardar os poucos materiais didáticos pedagógicos que a escola possui. Já as figuras 6 e 7 demonstram as condições em que se processa a alimentação escolar, desde seus processos iniciais ao seu consumo. Neste caso a figura 6 visualiza o pequeno espaço da cozinha, no qual as profissionais que fazem a merenda se desdobram na improvisação para realização da merenda devido a pequena extensão das instalações da cozinha.

A figura 7 mostra que a área onde é realizado o consumo da merenda escolar, também não tem infraestrutura adequada, tendo em vista que as crianças tem de improvisarem melhores formas de assento a fim de merendarem mais confortavelmente. Desse modo, percebemos uma carência de investimento no tocante a política de merenda escolar, já que, a estrutura local não condiz com os espaços a que se destinam.

Ainda quanto a questão estrutural, as figuras a seguir nos darão mais informações dessa dimensão das especificidades estruturais do espaço escolar:

Figura 8 banheiro da escola



Fonte: Rosinete S. Macedo
pesquisa de campo 2013

Figura 9 corredor da escola



pesquisa de campo 2013

Figura 10 área lateral da escola

Fonte: Rosinete S. Macedo,



Fonte: Rosinete S. Macedo

pesquisa de campo 2013

Através dessas fotos podemos de forma mais detida observarmos como está construída as instalações da escola. Nesse sentido, a figura 8 retrata as condições sanitárias da escola, cujas condições se constituem em dois pequenos banheiros praticamente com as mesmas estruturas. Os espaços são extremamente pequenos contendo o mínimo de utensílios condizente á este tipo de espaço. E as figuras 9 e 10 nos mostram outros aspectos da escola quanto a espacialidade, esses aspectos nos possibilita também chegarmos numa compreensão mais global da condição transitória e improvisada em que o estabelecimento de ensino do P.A se encontra.

Esta realidade complexa de processos pedagógicos é muito presente nos contextos campestinos, uma vez que, em muitas localidades rurais o ensino ofertado para os sujeitos do campo se processa em condições ainda piores, denotando desta forma as enormes dificuldades de vários municípios quanto à oferta de uma estrutura educacional de qualidades ás escolas do campo. Nestes aspectos FERNANDES el. al. afirma que:

Devido a situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo, de modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. [...] (2004, p.38)

É nestas condições que docentes tentam estimularem os educandos no decorrer das atividades pedagógicas. Ressaltamos ainda que, essas crianças antes mesmo de adentrar a este espaço já passaram por um percurso exaustivo no deslocamento de sua residência á escola,

desse modo ficando cada vez mais difícil para estas crianças se sentirem estimuladas para o estudo.

Essa situação apresenta fortes repercussões sobre o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e abandono escolar e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, comprometendo a qualidade do processo educacional que se efetiva nessas escolas (ROCHA e HAGE, 2010, p. 01).

No entanto, em épocas anteriores a comunidade escolar do PA, relata que a referida escola se encontrava em condições ainda piores.

[...] Depois já veio uma verba maior que foi a reforma desta escola que já tava caindo aos pedaços até rato que já andava pela sala, perto do bebedor era rato, e a gente ia na prefeitura era a mesma coisa de nada na gestão anterior e foi quando a verba foi maior pra construção da escola e a verba pra comprar material escolar e a gente aplicou também no freezer, numa TV, por que tinha criança aí que tinha de assistir um vídeo né! Como é que ensina de pré até a quarta série, se não tinha nada aqui?! Não tinha condição como é que essas crianças ia aprender aqui, sem instrução nenhuma, aí foi a onde que vi que [...] conversemos com o pessoal do conselho vamos comprar isso, aí fomos organizando (F. S Agricultora assentada, mãe de estudante da escola, entrevista concedida no dia 18/06/ 2013).

Podemos notar que em condições mais adversas a comunidade escolar sempre encontra estratégias de organização para resistir a precariedade advinda da ausência de políticas educacionais por parte do poder público local. No entanto, num processo contraditório, esse poder público se faz presente até mesmo na sua ausência nos contextos campestinos, uma vez que, pelo descaso dessa instância de poder político muitas comunidades escolar ficam num completo abandono que geralmente decorre num processo de desaparecimento do contexto campestino. Portanto, a ausência do poder público nestes contextos também pode significar uma estratégia política educacional implementada pelo poder administrativo local. Nestes aspectos, Canário nos adverte que:

O processo progressivo de encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural, em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos (2000, p.124).

Todavia, segundo a representação educacional do poder público local, enfatizou que reconhece toda essa problemática das escolas do campo do município, e advertiu que as difíceis condições das escolas rurais advém de muito tempo, na verdade desde o processo de construção das mesmas, neste sentido, afirmou que no momento só poderia falar das projeções de implementação de políticas públicas para esse setor, haja vista que, a mesma

alegou que no momento está em processo de conhecimento da real gravidade dos contextos dessas escolas, já que, faz pouco tempo que entrou na gestão, porém, já percebeu que há muito por fazer nestes contextos, sendo assim, a mesma enfatizou que ainda estão num processo de conhecimento de área, uma vez que, visitas estão sendo feitas às escolas do campo do município para se inteirarem das dificuldades enfrentadas por estas escolas. Vejamos abaixo falas do poder público local a este respeito:

[...]a maioria das escolas são de madeiras, nós cadastramos vinte e duas escolas no FNDE, a gente espera que seja contempladas quando for na entrada ou no final desse ano para o início do outro, pra já construir essas escolas, [...] [...] a gente espera que daqui há uns três anos já tenha muitas escolas construídas[...] (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013).

Outro problema que advém dessa improvisação a qual a escola do PA Clesinho passou e tem passado nesses sete anos de implantação refere-se a sua localização descentralizada que a torna muito distante das residências da maioria de seus estudantes. Dessa forma dificultando ainda mais o acesso dos alunos a escola. Esse fato atrelado as péssimas condições das estradas e do transporte escolar aumenta a complexidade do acesso á escola dos filhos de agricultores, bem como a frequência dos mesmos na escola situada no próprio PA.

Entretanto, essa descentralização advém tanto do processo de construção do PA como o da escola, haja vista que, segundo os agricultores, no início da ocupação relutaram para não ter um modelo de assentamento que propiciasse a construção de uma vila, alegando que isto possibilitaria futuramente o deslocamento de unidades familiares do assentamento para vila e dessa forma, desencadearia uma certa urbanização do assentamento podendo assim trazer transtornos para a comunidade.

[...] aí nós tivemos uma reunião com o superintendente do INCRA, antes o adjunto propôs um processo de demarcação que nós não aceitamos, desistimos, que era o processo que eles chamam de o raio de sol né! que é como uma micro vilas de lotes pequenos, deixando uma área mais central do acampamento como reserva como no tempo a gente já estranhava, achava que não dava certo, nós batemos de frente e dissemos que o nosso assentamento ia ser cortado de maneira tradicional, poderia até sim criar vilas, mas que fosse um a área que a gente estaria tirando para uso comum[...] (A.G ex- presidente da associação ASTRAF, Concedida em 04/06/2013).

Este trecho de fala, evidencia em que pontuou a organização da estrutura do assentamento traçada pelos agricultores, a priori na perspectiva do receio de criação de vilas no sentido de ter como consequência o desenvolvimento de aglomerados urbanos no próprio

assentamento e aos poucos a comunidade assentada ir se urbanizando e se constituindo em uma nova dinâmica de contexto que, implicaria na desconstrução e construção de relações identitárias que por sua vez desembocaria no desenraizamento do modo de vida dos sujeitos, isto, segundo o ex-presidente, traria muitos transtornos para todos da comunidade do P. A., já que,

Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva viva certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente (WEIL, 2001, p. 43).

Muitas foram as pessoas e movimentos sociais que buscaram esse projeto de vida no campo do contexto do PA, conjuntamente com cada família de agricultores, foram se fortalecendo coletivamente no processo de constituição do assentamento, é deste modo que “Lutadores do povo se formam nas lutas sociais que têm raiz e projeto e que enraízam as pessoas, devolvendo-lhes perspectivas de futuro.”(CALDART, 2004, p.116)

Neste sentido, percebe-se nas falas do ex-presidente uma preocupação quanto a perda deste enraizamento da comunidade, mesmo sem muita clareza sabe que isto seria extremamente negativo para um projeto de vida no campo “bom, sabemos que com a construção de vila muitas famílias poderiam sair de seus terrenos para morar na vila e assim adotar outra forma de viver, isso seria ruim pra nós todos do P. A.”(A.G ex- presidente da associação ASTRAF, Concedida em 04/06/2013)

Nessa perspectiva, explica-se o porquê a princípio de se pensar um local que não fosse tão centralizado para constituição da escola, de posto de saúde, dentre outros serviços, já que, segundo o ex-presidente da associação ASTRAF, isto estimularia o deslocamento de famílias de agricultores à residirem nas proximidades desses serviços público.

Entretanto, essa descentralização vem implicando no aumento da distância e obviamente na extensão do deslocamento que os educandos fazem de suas casas à escola, já que, esse deslocamento é constituído de fatores que contribuem para um estado de exaustão dos estudantes, nestes aspectos, defasando ainda mais o acesso à escola dos filhos dos agricultores do PA.

Dessa forma são inúmeros fatores que interferem no acesso a escola dos filhos agricultores, todavia, as dificuldades desses acessos se acentuam geralmente nas condições das estradas, bem como dos transportes escolares, pois em muitos contextos do campo tais

políticas são consideradas secundárias no processo educacional dos camponeses e por isso são implementadas em muitos municípios de forma alheia aos processos educacionais do campo. Nesse sentido, discutiremos no capítulo 3 como essa política de transporte escolar vem ocorrendo na comunidade assentada em estudo, bem como o reflexo dessa política o acesso ao processo educativo formal dos sujeitos que nela residem.

CONDIÇÕES DE ACESSO AO ENSINO FORMAL – A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO ASSENTAMENTO P.A. CLESINHO

A política de transporte escolar geralmente é vinculada às condições de estradas das vicinais na maioria dos contextos campestres que interferem diretamente nos processos pedagógicos dos povos do campo, deste modo, em comunidades rurais a forma em que se é efetivada a política de transporte escolar dificulta o acesso dos povos do campo à uma educação de qualidade. Nesses aspectos a política de transporte escolar do município de Goianésia do Pará se configura predominantemente numa política municipal, uma vez que, os investimentos do município são superiores aos recursos federais. O fragmento de fala abaixo demonstra como estas condições orçamentárias do transporte escolar estão distribuídas entre as instâncias governamentais:

Quanto ao transporte escolar, no passado tinha 29 transportes escolares. Esse ano, nós temos 42, 90% dos transportes são alocados, são de terceiros e o FNDE entra com a contrapartida de 21.000,00 e o nosso transporte saem em torno de 300.000 por mês. Então a maior parte do transporte é pago com o recurso próprio do município, porque o que vem do recurso do transporte escolar é o mínimo e outra polêmica que sempre teve é quanto ao transporte dos alunos do ensino médio que tinha uma certa discriminação em dizer que eles não tinham direito, só que o Estado ele manda recurso para o município o ano passado foi R\$ 490.000,00 para o transporte escolar do ensino médio, esse ano ainda não entrou nada de recurso do Estado, mas já foi confirmado o convênio e é possível que deva estar entrando recurso na conta do município, nós não encontramos nem um vestígio, nem um documento de convênio ou desse investimento do transporte escolar do Estado, é tanto não foi prestado conta ainda, porque a gente não sabe por onde começar, nem o número do convênio a gente está sabendo, eu liguei pra Belém pro setor de municipalização, eles me disseram o valor do transporte escolar, eu até perguntei se não prestando conta se ainda vem esse recurso, aí eles disseram que isso não inviabiliza o repasse do recurso, mas tem que prestar conta desse recurso, então gente vai ainda buscar, procurar dentro dos papéis que tem lá na SEMED, alguma coisa dentro do transporte escolar. (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013) do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Este relato, evidencia o contexto da política de transporte escolar do município elencando seus avanços, bem como os entraves que necessariamente terão que ser superados. Num primeiro momento percebe-se que houve um aumento significativo do número de transportes e que esses transportes em sua maioria é por conta do município, também é visível que quase a totalidade dos transportes, sob responsabilidade do município são alugados, o que denota uma característica política no tocante ao transporte escolar muito comum na maioria dos municípios brasileiros. A este respeito Egami, et. al. ressalta que:

O custo por passageiro do transporte escolar é diretamente proporcional à distância percorrida pelos veículos e inversamente proporcional ao número de alunos atendidos por veículo, observa-se que aqueles municípios de baixa densidade demográfica (e maior dispersão populacional) são os que teriam os maiores custos devido às maiores distâncias percorridas. Portanto, poder-se-ia inferir que os custos do transporte escolar (incluindo rural e urbano) seriam compostos por uma parcela significativa do segmento rural. (p. 04)

A gestão municipal justificou que o motivo do aumento do número de transporte no município se deve a necessidade de transportar os estudantes desde as suas casas á escola que geralmente se localiza no setor urbano, o que em anos anteriores não ocorria. Vejamos como se dá esse processo:

o que acontece, o ônibus, os alunos que estudam aqui na rua por exemplo de 5ª a 8ª, porque aí a localidade deles fica mais perto daqui da rua do que da escola pólo lá, aí tem um ônibus que vai na pista, lá até onde o ônibus dá pra entrar, ele entra e tem aqueles carros que vai pegar o aluno lá onde o ônibus não entra, pra trazer o aluno até a pista, aí faz esse revezamento, porque a ideia é que o aluno não ande mais que seis quilômetros a frente, por isso que tem a caminhonete porque se não o aluno teria que vim a pé até aonde o ônibus pára, pra poder ir a escola, é por isso que aumentou a frota porque os alunos saem da casa deles porque o carro vai até em frente da casa dele, aí ele pega uma caminhonete que vai até a beira da pista, agora pra trazer pra zona urbana não tem estrada boa e sem caminhonete e sem, não dar pra ir (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013).

Nestes aspectos, nota-se uma preocupação em facilitar o deslocamento dos estudantes de suas residências até a escola, porém, é perceptível que este deslocamento ainda é muito precário e, além disso, denota ainda há muito a se fazer para se ter acesso a um processo educativo significativo dos sujeitos do campo, tendo em vista que, “para aqueles estudantes residentes na área rural, o transporte torna-se essencialmente importante para que se consiga ter acesso á escola” (EGAMI. et. al., 2006, 03)

Desse modo, um fator que dificulta o acesso dos filhos dos agricultores do PA Clesinho á escola são as condições do deslocamento a que estes são submetidos, haja vista que, as crianças enfrentam uma trajetória bastante exaustiva em decorrência do horário que elas acordam, das condições em que se encontram as estradas e das condições dos transportes. Esta situação interfere tanto no acesso à escola como na qualidade do ensino ofertado para esses educandos. Nesse sentido, Hage nos adverte que:

[...] Na multissérie, o processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas; pelas dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está

disponível, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infreqüência dos estudantes [...] (2005, p. 06)

Observaremos a seguir reflexos dessas precárias condições de percurso e de transporte no processo educacional das crianças do PA:

[...] a turma de educação infantil e a turma do 1º ano, o que acontece eles acordam quatro a cinco horas da manhã, quatro e meia, melhor dizendo, aí o rendimento não é muito bom porque uma criança que acorda todo dia quatro e meia da manhã, quando é oito horas a oito e meia, elas estão com sono, aí você tem que estar fazendo aquela dinâmica pra distrair, pra espantar o sono, pra que eles..., então reflete na questão aprendizagem da criança[...] (L. S.S Diretora e professora da escola, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

É evidente que o trajeto que as crianças fazem todos os dias para chegarem a escola, mesmo essa escola sendo na própria comunidade em que residem, é cansativo por não oferecer condições favoráveis a um deslocamento menos exaustivo possível, uma vez que, essas crianças são submetidas a situações de deslocamentos dotada de complexidades que podem interferirem no processo de ensino aprendizagem das crianças. Isto é perceptível nos relatos abaixo:

[...] Tenho três filhos, eles estudam aqui na zona rural na escola Raimundo Silva de Oliveira, eu acho assim muito difícil a eles chegar perto de uma escola, porque anda num carro é muito poeira, não tem um carro próprio pra pegar eles e chegam sujos demais e até perigoso né! e as estradas tão muito ruim também [...] (A. S. agricultora assentada, mãe de estudante, entrevista concedida no dia 18/06/ 2013).

[...] É um pau de arara e como eu ainda não fui chamada, mas eu já estou me prontificando, porque assim, quando o nosso prefeito estava pra ser eleito, ele prometeu nós colonos aqui no caracol que ele ia botar um ônibus, mas botou um ônibus pra carregar os alunos pra rua, enquanto os da vicinal da zona rural tá sofrendo, entendeu? Chega meio dia e meio em casa como ontem mesmo, quando quebra o carro, chega de noite, quando acontece qualquer coisa não tem aula, mas também nós não temos aviso que não tem aula. E isso tudo está nos chateando, e isso está nos magoando, porque nós somos colonos mas somos gente, seres humanos[...] (A. F.A agricultora assentada e mãe de estudante, entrevista concedida no dia 18/06/ 2013).

É nítido nestes relatos evidências das condições em que os estudantes do PA estão sendo transportados, e da ausência de políticas educacionais específica para atender as peculiaridades educacionais dos contextos campestres. Ausência que ainda persistem e se perpetuam no campo e que contribui para o descontentamento da comunidade com o processo pedagógico formal desenvolvido na localidade, que por sua vez pode favorecer a migração de agricultores do assentamento para o setor urbano numa tentativa de diminuir todos esses transtornos que seus filhos sofrem para chegar á escola. Nesta perspectiva Ester enfatiza que:

Assegurar as vagas não é o suficiente para os indivíduos terem acesso ao estudo, torna-se necessário possibilitar o transporte das crianças e adolescentes à escola. E estradas em condições de trafegar os veículos. Pois muitas vezes existe o transporte, mas as a falta de infraestrutura nas mesmas impossibilita o trânsito dos veículos e em consequência impede a chegada dos estudantes até as instituições. (, p.02,)

Veremos abaixo a figura 11 que nos permitem ter uma melhor visualização quanto as condições do transporte em que as crianças do PA estão submetidas:



Figura: 11 Transporte escolar
Fonte: Rosinete S. Macedo pesquisa de campo 2013

Esse transporte é utilizado no trajeto tanto das crianças da escola do P.A. como dos estudantes do assentamento que estudam no setor urbano, porém, os educandos do P.A. que estudam no setor urbano são transportados neste veículo somente até a beira da pista, de lá em diante é outro transporte.

Como podemos observar são inúmeros riscos a que essas crianças estão expostas e, além disso, numa condição de desconforto até a chegada à escola. Esta situação vivenciada pelas crianças pode desembocar em sérias consequências para o rendimento escolar. Infelizmente esta realidade é muito presente em vários contextos camponeses, tendo em vista que, de acordo com Hage e Barros (2011) muitos municípios do território do estado do Pará possuem dificuldades quanto a legalização do transporte escolar, uma vez que, em sua maioria descumprem as normas de regulamentação estabelecidas para este transporte. Neste aspecto, as adversidades enfrentadas pela população do campo, parte delas são oriundas das condições das estradas e dos transportes escolar. Desse modo, inúmeras crianças em determinadas

localidades são submetidas a enfrentarem longas distâncias a pé ou em transportes inadequados para o tráfego. Assim, estudantes cotidianamente são expostos a sérios riscos no trajeto de casa- escola ou vice e versa. E neste sentido:

Quando adicionamos a esses dados, as dificuldades do acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições do tráfego das estradas, compreendemos que a saída do local de residência acaba por tornar-se uma condição para o acesso à escola e não uma opção dos estudantes do campo (HAGE e BARROS, 2011, p.02)

Em se tratando das más condições das estradas, a gestão municipal reconhece a má qualidade do transporte em que os filhos dos agricultores são transportados, contudo, alega que estão realizando um mapeamento da situação para fazerem as devidas intervenções, uma vez que, entrou recentemente para gerir o município, faz-se necessário ter o conhecimento de área e antecipa argumentando que para o momento está inviável colocar na rota ônibus escolar para transportar alunos de algumas localidades, haja vista que, as estradas se encontram em péssimas condições e intrafegáveis para certos tipos de veículos e que em algumas viciniais até mesmo moto é difícil trafegar. Observemos esses elementos nas falas a seguir:

[...] agora a gente teve algumas reclamações de pais que disseram que o prefeito disse que não ía ter nenhum caminhão e principalmente no PA Clesinho e tava tendo, aí eu perguntei pra eles se ônibus se o ía até onde eles moravam disseram que não, aí eu disse é por isso que tá tendo o caminhão, aí eu perguntei é melhor manter o caminhão ou os alunos vim a pé, aí todo mundo concordou que dessa forma o caminhão era a solução pra aquele momento e tem localidade que nem caminhonete entra, aí o que nós fizemos formamos a turma lá dentro, onde tem quinze alunos, doze alunos e não dá pra entrar carro, tem um professor que vai de moto pra lá, lá no núcleo Ararandeuá mesmo, tem a escola independente, o professor mora no núcleo 5 ou no 1 e vai de moto dá aula lá por que não tem como o transporte ir, a estrada não passa carro, mas passa moto, então é o professor que vai pra lá.[...] (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Em relação a esta problemática o ex-presidente da associação ASTRAF afirma que esta situação caótica das estradas é um problema antigo da comunidade assentada que advém desde o processo de construção do PA, e que, no processo inicial de criação do assentamento, veio uma verba do MDA para construção das estradas das viciniais, porém, segundo ele, na época, a associação não acompanhou, uma vez que, a verba veio direto para a conta da prefeitura e alega que a associação não foi notificada quanto ao processo de construção e, portanto não tiveram o conhecimento da prestação de conta. Esses elementos, dentre outros são perceptíveis na fala abaixo:

[...] o que aconteceu foi que a gente ficou com as estradas parcialmente regular, mas assim ficou muita coisa para trás , foi assinado dois convênios um de 16 km e o outro de quatro quilômetro, foi vinte quilômetro de estrada do PA Clesinho, esta briga toda foi no meu 1º mandato, então esta questão do convênio é o INCRA , o MDA no caso contrata a prefeitura para fazer o serviço fica responsável por fazer o trabalho, aí no final é que vem um engenheiro fiscal lá do INCRA junto com a prefeitura , aí era onde nós também deveria entrar no caso como associação só que nós nunca fomos chamados nesse processo[...] (A.G.S. Ex-presidente da associação ASTRAF, entrevista concedida no dia 03/06/2013)

Para todos os efeitos as vicinais do PA Clesinho foram construídas, bem como, as obras de construção de suas estradas foram concluídas, mesmo que o resultado não foi muito satisfatório, uma vez que, a comunidade continua sofrendo com as mazelas advindas das péssimas condições dessas estradas, implicando assim na luta da comunidade por projeções de novas estradas.

Isto significa que, se por um lado, a comunidade assentada reclama das péssimas condições de estradas, por outro essas estradas em tese já foram construídas podendo, desse modo, abrir precedentes para o argumento da existência dessas estradas pelo poder público, podendo ou não vir a ser construídas, sendo assim, este contexto em muitas realidades campesinas tornam-se um entrave a ser vencido, dependendo da dinâmica do contexto pode se desdobrar para um impasse para futuras construções de estradas na comunidade assentada, já que, investimentos públicos já foram demandados para efetivação de uma política que embora não foi efetivada para a comunidade, foi oficialmente concretizada. Observemos parcialmente as condições destas estradas:



Figura 12 condição da estrada
Fonte: Rosinete S. Macedo pesquisa de campo 2013

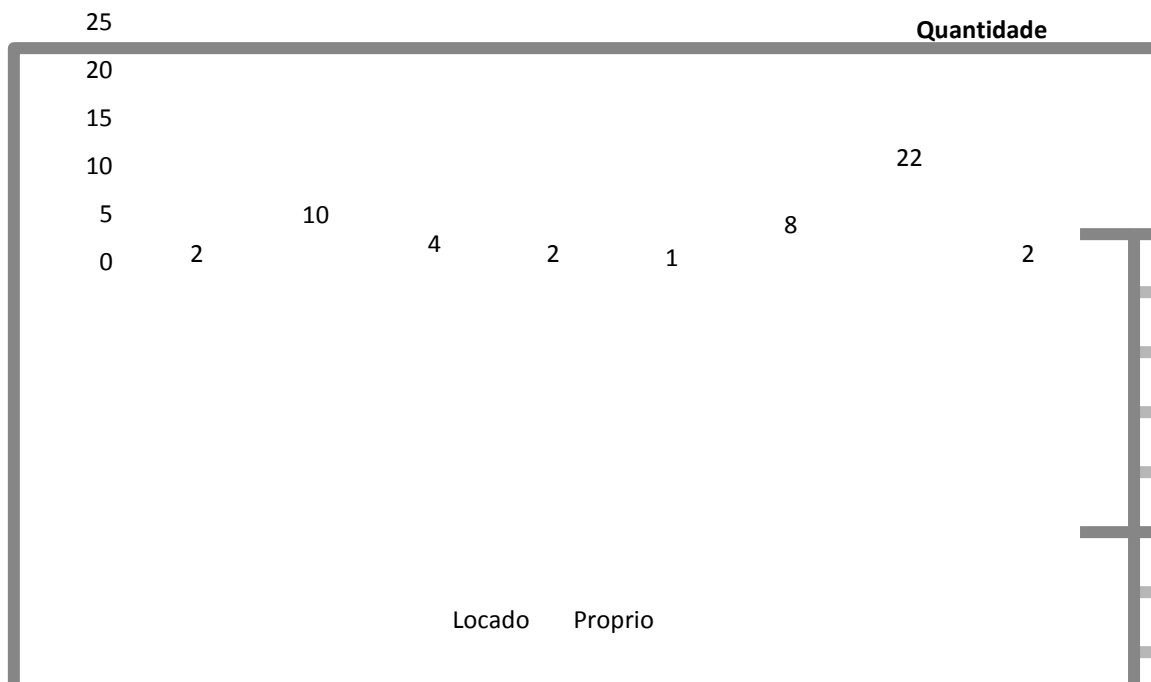
Quanto a situação em que se encontram as estradas do PA, a gestão municipal se manifestou dizendo:

[...] Acontece o seguinte, como de janeiro até junho que é o período das chuvas, até maio, a pretensão que seja todos ônibus ou microônibus, mas tem localidade que não entra ônibus e nem microônibus, então nessa localidade que é lá na casa do aluno, aí entra o caminhão, uma F 4000 ou uma caminhonete[...]M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Nos contextos rurais, as más condições das estradas geralmente servem como justificativa de implementação de veículos irregulares no transporte dos estudantes, cujos transportes, não estão em conformidade com a legislação vigente do transporte escolar, estes são comumente classificados pelo departamento de transporte escolar municipal de veículos adaptados, pois, de acordo com o discurso e ações políticas municipais estes veículos se consolidam como uma alternativa estratégica para transportar educandos em estradas de difícil acesso e de tráfego, desse modo, esta estratégia política a princípio se apresenta como uma ação passageira no discurso do poder público.

Na tabela abaixo veremos os tipos de transportes escolar e seus respectivos valores bem como a sua situação de uso:

Gráfico 2- Gráfico demonstrativo das condições dos transportes escolar do município



Fonte: Departamento de transporte Escola da SEMED de Goianésia do Pará, Pesquisa de Campo, 2013

Podemos verificar que no município ainda existe uma quantidade grande de veículos adaptados isto nos aponta para uma situação de caráter emergencial enfrentada pelas comunidades rurais quanto ao acesso dos estudantes à escola, além disso, nos mostra a quantidade de transportes próprios inferiores ao número de transportes locados. Nesses aspectos, a gestão municipal ainda reforça a situação precária em que se encontra a política de transporte escolar do município especificando mais as condições em que se encontra tal política:

[...] Eu acredito que tem só os transportes próprio que é adaptado para as crianças com necessidades especiais que são quatro, por que dos quarenta e dois só temos esses próprios, nós tínhamos um caminhão que era próprio mas foi queimado no início do ano quando tocaram fogo na garagem, o caminhão lá do PA Clesinho que carregava os alunos, então a maior parte dos transportes são alugados foi feita a licitação, tem os critérios para os transportes que foram... que tinham que ser ônibus em sua maioria ou microônibus novos tem que ser de 2002 pra cá, não poderia ser mais velho pra não dar tanto problemas e nessa locação o motorista é por conta do dono do transporte e a manutenção do transporte também é por conta do dono, só o combustível do transporte que é por conta da prefeitura[...] (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Fica nítido aí, nesse trecho, a precária infraestrutura política de transporte escolar no município que culminam em dificuldades do acesso à escola enfrentadas pelos sujeitos do campo. Quanto a isso, ESTER et. al. (p.03) enfatiza que:

Quando se considera toda a trajetória e as dificuldades que muitas vezes estes estudantes e docentes da área rural têm em chegar à sala de aula devida à distância da escola de suas residências, transporte inadequado, estradas em condições inapropriadas para locomoção dos veículos fica evidente que existe uma incoerência com que estabelece a Lei nº 9.394, de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional no Artigo 3º inciso I que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

As péssimas condições em que se encontram as estradas geralmente implicam na qualidade do transporte escolar. Vejamos como isto procede:

Olha as estradas não é muito boa por causa que tem muita ladeira, tem que cortar as ladeiras, baixar elas bastante, botar maquinário que é pra baixar elas, que é pra favorecer pro carro vim entendeu? Que é pra ter mais chance, mais oportunidade pra eles poder..., mesmo assim se eles querer caso hoje colocar um ônibus pra poder atender os alunos que estuda na zona urbana não tem como!! Fica difícil por causa das estradas! Entendeu?! Agora com esse período de chuva as estradas tem ficado mais esburacada, as estradas, tem muita ladeira alta, entendeu?!Aí, se colocar um carro, no caso um ônibus

ou uma vam é capaz de acabar muito rápido o transporte, né?! por causa das estradas que não favorece por carro correr no percurso, entendeu?! de ir e vim de todos os dias. [...] (E. S. V Agricultora assentada e mãe de estudante entrevista concedida em 17/06/ 2013)

Neste caso, a gestão municipal se pronunciou afirmando que há projeções de que a medida paliativa dos veículos adaptados seja apenas momentânea, pois já está sendo pensada outra ação política para solução dessa problemática,

[...] agora o prefeito vai arrumar todas as vicinais pra que o ônibus possa entrar porque ele quer extinguir com os paus de araras, com o caminhão e caminhonete, a gente sabe que não vamos conseguir 100% porque tem localidade aí que a gente sabe que a coisa tá feia, mas o que deve a gente resolver a gente vai resolver[...] (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

A representação do poder público local ainda se manifestou colocando que essa situação será superada, uma vez que, estão já efetivando ações para reverter tal quadro problemático da política de transporte escolar existente no município.

[...] quanto ao transporte escolar já cadastramos trinta e cinco transportes o prefeito foi em Brasília e lá deram a notícia pra ele que trinta e cinco não, mas vinte e um é garantido. Que três transportes já vem agora, neste segundo semestre e os demais vem ao longo do ano e se não vem pro próximo ano, a gente espera que daqui há uns três anos, já tenha muitas escolas construídas e o transporte seja, a maioria, próprio. [...] (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Diante do posicionamento do poder público, se verifica o reconhecimento de que há a necessidade de mudança, um pensamento positivo no tocante á uma política mais consistente e duradoura de transporte escolar tanto ao relacionar a qualidade do transporte escolar com as condições das estradas e vicinais do contexto campesino, como o pensamento de aderir á uma política de transporte próprio. Todavia, essas projeções terão que necessariamente ir para além do discurso, na perspectiva de serem concretizadas em ações que objetivam a superação das adversidades enfrentadas pelos filhos dos agricultores, para isto exige-se que tais ações sejam pensadas como política de reforma agrária para que se possa ter resultados precisos à comunidade assentada.

Entretanto, em muitas realidades educacionais as estratégias políticas momentâneas e paliativas tem se perpetuado tornando assim uma constância nas conjunturas municipais, pois o poder público, ao longo do tempo, tem demonstrado dificuldades na execução de políticas mais efetivas ao se tratar do traslado de estudantes do campo à escola. Deste modo, podemos concordar com Fernandes ao afirmar que:

Estes estilos de políticas são relativos a correlação de forças que definem os destinos da população subalterna rural e urbana. O protagonismo dessa população é condição essencial para as organizações que querem defender suas intencionalidades e interesses, de modo propositivo. As políticas compensatórias, quase sempre, são elaboradas de cima para baixo com o objetivo de controle político das populações subalternas. As políticas emancipatórias, quase sempre, são elaboradas de baixo para cima com o objetivo de construir autonomias relativas e formas de enfrentamento e resistência na perspectiva de superação da subalternidade. (FERNANDES, 2004, p. 02)

Sendo assim, faz - se necessário ações que envolvam os sujeitos do campo que vivenciam esta realidade constituída de elementos adversos a suas existências, e para isto deve-se pensar em um planejamento mais participativo imbuídos de ações políticas educacionais e agrárias propostas e construídas pelos sujeitos que protagonizam este contexto histórico adverso do campo. A gestão municipal assegura que estão avançando nesta perspectiva.

E a questão do planejamento mais participativo nós instituímos o fórum municipal de educação que esse fórum tem a participação dos conselhos, do sindicato, das entidades, da SEMED, da câmara, do executivo para que seja um fórum permanente de discussão aonde venha contribuir para a melhoria da educação, aonde a população tenha voz através dessas instituições e dessas entidades que esteja lá, sugerindo e contribuindo com propostas para educação, nós realizamos as pré - conferências nas escolas pela primeira vez em Goianésia do Pará, que nós discutimos dentro das escolas a educação que culminou na conferência municipal e nós vamos tá criando o plano municipal de educação. O fórum está com esta incumbência junto com a SEMED de estar sistematizando as propostas que foram sugeridas lá na conferência municipal pra que não fique só no discurso, a gente vai pôr no papel e o fórum vai está com a incumbência de cobrando enquanto não for posto em execução, essas propostas são pra dez anos, o plano municipal de educação é pra dez anos, então são propostas que a gente vai por em prática durante dez anos, mesmo quando nós sairmos da secretaria, mas já vai está lá as propostas da educação, aí nós vamos só cobrar pra prefeitura cumprir. (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Observamos a existência de uma intencionalidade de um planejamento das ações políticas educacionais com a participação da sociedade civil como forma de envolver os sujeitos na construção de seus contextos sócio-educacional e, neste sentido podemos considerar um avanço do município em cogitar a ideia de um planejamento participativo.

Contudo, em se tratando do contexto campesino essas políticas deverão se entender e estarem intrínsecas ao panorama das políticas agrárias do município, caso contrário, estará se pensando em implantar políticas de forma isoladas sem nenhum significado para a superação das contradições vivenciadas pelos campesinos, conservando deste modo o velho pensamento

de permanência das medidas políticas paliativas que se perpetuam há muito tempo nesses contextos. Haja vista que, não basta apenas uma mera participação dos sujeitos do campo, mas, que esta construção seja de fato pensada e realizada com eles e para isto é preciso uma integração entre o poder público, as organicidades e representações camponesa local. Nesta perspectiva Caldart ressalta:

Todas as universidades, secretarias de educação e demais entidades e pessoas que estão participando e apoiando essa nossa articulação por uma educação do campo reconhecem (devem reconhecer) o povo do campo como sujeito das ações e não apenas sujeito às ações de educação, de desenvolvimento [...] (2002, p.20).

Há outros fatores que também implicam na qualidade dos transportes dos filhos (as) de agricultores (as), estes fatores estão diretamente relacionados ao percurso que as crianças fazem no transporte escolar, quanto a isto veremos as implicações de tais fatores na constituição do trajeto realizado cotidianamente pelos estudantes do assentamento:

Aí, a questão nossa do ônibus, que tem vez que o carro, mudou já uns três motoristas, este último motorista se você tiver na beira, você vai, se não tiver ele não espera, acho que assim ele tem que aguardar cinco minutinhos ou uns quinze minutos porque essas crianças que anda a pé cinco quilômetros, talvez ele se atrasou uns cinco minutos, ele vai chegar atrasado lá no local, então ele tem que esperar uns quinze minutinhos de tolerância porque a gente na escola tem vez que chega doze horas e tem vez doze e meia, então se ele esperar esse percurso não vai atrasar nós lá, porque se nós chegarmos no horário certo na escola, é melhor pra nós porque nós já vamos entrar já direto pra escola, não dá tempo pra criança ficar andando e procurando coisa que não deve, né isso?!! (F.S agricultora assentada e estudante do PA entrevista concedida em 18/06/2013)

Neste relato, percebe-se outros fatores que de alguma forma estão interferindo na locomoção que os estudantes fazem rotineiramente de casa-escola, dessa forma, dificultando ainda mais o acesso das crianças à educação formal. Outro fator negativo, nessa vivência dos filhos dos agricultores apontados pela comunidade assentada se refere à monitoração dos transportes escolar. Observamos isso na fala a seguir:

Outra questão monitor, nossa monitora tava ótima, não sei por qual a razão, passei pra secretária de educação que foi lá em casa, passei isso pra ela e ela disse que ia resolver, o responsável pelo departamento de transporte não sei por que razão que ele transferiu a nossa monitora. Colocou a monitora das Quatro Bocas eu não tenho assim o que dizer dela, mas se nossa monitora foi localizada pra cá, cada um tinha a sua necessidade, quando foi contratada, oh qual a rota que você faz? Que é melhor pra você? Porque já mora a mãe dela aqui, que toma conta de uma menina, então já ficava melhor pra ela que já deixava a menina, então, não sei por causa de situação que eu procurarei ele, o próprio responsável por essa questão e ele não me respondeu e disse que não tinha situação nenhuma, ele deixou bem claro, que tinha transferido a

nossa monitora, mas era só pra fazer, era só provisório, era só dois dias que era pra ela ficar, depois que... Oh ela foi um dia, aí no outro dia ele disse que ela não ia mais voltar pra cá pra nossa rota, aí a monitora das Quatros Bocas, ela também está querendo a rota dela né! Aí fica naquilo[...] (F.S agricultora assentada e estudante do PA entrevista concedida em 18/06/2013)

Dessa forma, nota-se certa dificuldade do município em estabelecer critérios para a escolha de monitores e essa dificuldade pode se tornar um elemento que torna deslocamento dos estudantes ainda mais complexo. A este respeito à gestão municipal local se manifestou dizendo:

[...] infelizmente nós colocamos monitores, mas no nosso quadro não tem este cargo, nós colocamos o pessoal do serviço geral para ser monitor ainda não foi criado este cargo dentro do quadro da SEMED, então está meio que ilegal com relação a isso, mas é necessário ter um monitor em cada ônibus, em cada transporte. Na verdade neste primeiro momento não houve critério, agente optou por mulheres, a maioria são mulheres e ainda não tivemos problemas não, todos trabalham direitinho, a gente só pediu que eles fizessem o acompanhamento de relacionar todos os alunos de cada rota que trabalha pra que eles tivessem este controle de quem vem e de quem volta e o que a gente orienta para os monitores é que eles tem que tratar bem os alunos né! pra ter cuidado. [...] (M.O.M.A, Secretária de Educação do Município, entrevista concedida no dia 7/06/2013)

Nesse caso, denota-se uma situação irregular e instável quanto a política de monitores de transportes escolar no município que evidencia a inexistência de critérios precisos e consistentes para o exercício desta função, sendo assim, essa política no município ao longo do tempo vem sendo gerenciada de acordo com as conveniências de cada gestor e por isso que dependendo da gestão é que são formados os “critérios”

Nessa perspectiva, a monitoração dos ônibus escolares no município vem se configurando como política num processo gradativo, visto que, em épocas bem recentes nem mesmo se cogitava a contratação de monitor para o ônibus escolar que fazia o trajeto dos estudantes do PA. Vejamos como eram as condições do deslocamento dentro do ônibus feito pelos estudantes do assentamento no ano de 2012:

[...] a questão de dentro do carro era um terror, é aluno que não respeitava aluno, aluno que aqueles nome mais pequeno que qualquer pai que tem conhecimento ficava horrorizada. Aluno empurrava outro dentro do carro, tinha dia que ninguém agüentava de dor de cabeça porque quando era no pau de arara e quando não era no pau de arara era no ônibus porque eles batia na lataria, [...] e não quer dizer que era aluno pequeno, adolescentizim pequeno de 13 anos, de 14 anos, a gente contava, tinha aluno até de 25 anos. Tinha aluna casada que não se dava respeito de mulher casada, então pra gente que é casada, que é mãe de família, que tem uma responsabilidade, pra gente andar num carro desse, a gente fica chocada com a situação. Cheguei ir na secretaria, conversei com a secretária, passei a situação, pedimos um monitor pra dentro

do carro, porque a situação estava muito precária, não dava de continuar daquele jeito, além de sair cedo demais, tinha aluno que desmaiava de passar fome porque não tinha condições, pra chegar..., a merenda daquele estilo[...] (F. S. agricultora assentada e estudante do PA, entrevista concedida em 18/06/2013)

Muitos municípios não implementam a monitoração dos ônibus escolares por não conceberem esta política como uma forma de facilitar o acesso das populações do campo á escola e, quando adotam são critérios aleatórios sem nenhuma formalização demonstrando assim que ainda possuem dificuldades quanto a elaboração de critérios para a escolha de monitores, gerenciamento e acompanhamento desta política, desta maneira, essa situação se configura como mais um fator que compromete ainda mais a garantia do acesso dos sujeitos do campo á educação formal.

Muitos desses transtornos poderiam ser evitados se diminuíssem a necessidade de transportar os estudantes, uma vez que, o número de transportes escolar torna-se ainda maior pelo fato de ser necessário em muitas localidades, o transporte de estudantes para as escolas do setor urbano como é caso do contexto do PA e de outros setores rurais do município, pois se essas localidades tivessem formação para estes estudantes evitaria este traslado e consequentemente diminuiria a necessidade deste transporte. Dessa forma, a inexistência de escolas que ofertam níveis de ensino de acordo com a necessidade de formação dos estudantes aumenta a quantidade do transporte de uma determinada região, estes fatores são frutos de uma política educacional que vem sendo efetivada ao longo dos anos nos contextos campestinos. Assim, a ausência de tal formação na própria localidade se configura mais um fator que compromete o acesso à educação formal por parte das famílias de agricultores.

Isso significa que a ausência de processos formativos na própria comunidade está muitas das vezes atrelada á uma política educacional de polarização de estudos, isto é, um processo nuclear de educação das escolas do campo que pode favorecer a presença de um conjunto de transtornos para a comunidade assentada. Neste sentido veremos no capítulo a seguir os processos dessa política nuclear pedagógica no contexto campestino pesquisado bem como seus efeitos para os sujeitos que lá residem considerando ás interferências dessa política no processo de construção de identidade dos povos do campo na perspectiva de um projeto de vida.

CAPÍTULO 4.

A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E A SAÍDA DO CAMPO PARA CURSAR O 6º ANO AO ENSINO MÉDIO

Em muitos territórios do campo a tendência de fechamento de escolas vem se tornando uma constância que propulsiona para um crescente avanço, no que diz respeito aos processos nucleares de educação em nível macro e micro do território campesino brasileiro, esse fato traz implicações tanto para o processo pedagógico formal dos filhos(as) dos agricultores(as) como também para a comunidade em geral campesina.

È neste contexto que o município de Goianésia do Pará vem passando, ao longo do tempo, por um processo contínuo e descontínuo de fechamento de escolas do campo atrelado á ausência de outras políticas públicas do setor rural, cujo processo tem como resultado o aumento de transporte de crianças á escolas hipoteticamente maiores e com mais infraestrutura. Sendo assim, a realidade educacional campesina deste município se constitui em 6 escolas do campo que ofertam do 6º ao 9º ano, agregando assim uma boa parte de estudantes de localidades menores e, a outra parte dos estudantes campesinos se deslocam para as outras duas escolas de 6ºao 9º ano situadas no setor urbano.

Essa situação do contexto educacional campesino vem se estruturando ao longo dos anos, na medida em que, ocorre um acentuado número de escolas do campo extintas diminuíse as escolas em atividade. Deste modo, no ano de 2012 havia no município apenas 36 escolas do campo em atividade e 38 escolas extintas. Já em 2013 o quantitativo de escolas se consolidou oficialmente num total de 39 no sistema de ensino do município e 56 escolas funcionando na prática. Sendo assim, no ano de 2013 houve um aumento significativo de escola, em comparação ao ano anterior. Este aumento tanto se refere ao quantitativo de escolas do campo reabertas como escolas advindas de outros municípios que começaram recentemente a ser incluídas na rede de ensino.

Verificamos ainda que o número de escolas extintas no ano anterior é superior ao quantitativo de escolas ativas, evidenciando dessa forma uma redução significativa de escolas do campo no município que pode ser um dos fatores que vem a contribuir para o processo nuclear de educação vivenciada por muitos estudantes campesinos, haja vista que, no município há muitos estudantes do campo se formando fora de suas localidades de moradia.

Foi neste contexto de extinção de escolas que o processo pedagógico formal da comunidade do PA Clesinho foi se desenvolvendo, imersa a sérios riscos de também ser fechada. A escola como já citado no capítulo 2, passou por um momento crítico em seu

processo formativo devido às precárias condições de ensino e de infraestrutura físicas e pedagógica, que teve como resultado o descrédito da comunidade e uma redução de estudantes, isto na época se configurou como a primeira ameaça de fechamento sofrida pela escola caso a situação não fosse revertida ou superada, segundo a comunidade assentada, tal proposta de fechamento partiu do representante do poder público da época. Isso mostra uma realidade muito presente nas localidades rurais após um processo de sucateamento pedagógico. Deste modo, de acordo com dados estatísticos comparativos demonstrados por Hage; Barros (2011) há muitos caminhos a ser percorridos para universalizar o direito ao atendimento de uma educação rural de qualidade, uma vez que, além de ter uma escola precarizada em todas as suas dimensões desde a sua infraestrutura à formação de professor, há também cada vez mais o aumento da tendência de fechamento de escolas rurais atrelado a política de nucleação como forma única de resolução das problemáticas educacionais do campo. Ultimamente, este processo nuclear de formação vem se expandido em vários municípios do território brasileiro, pois a precarização das escolas do campo vem servindo como discurso do poder público para implementação desta política educacional em todo o Estado do Pará.

Conforme os autores, geralmente este contexto educacional nuclear provém das precárias condições de vida dos povos do campo oriunda da falta de políticas públicas que tem sérias consequências para a concretização e efetivação de política educacional de qualidade. Isto pressupõe afirmar que se faz necessário um conjunto políticas públicas sociais interligadas às políticas educacionais do setor rural.

Diante da ausência dessas políticas públicas, muitos dos estudantes do PA Clesinho enfrentam longas trajetórias até chegarem à escola, devido ao fato de que no assentamento não há oferta de níveis de ensino a partir do 6º ano, significando que para continuarem a formação, agricultores (as) e seus (as) filho(as) são obrigados(as) a se deslocarem para as escolas do setor urbano do município, já que, no momento, esta condição se configura como a única alternativa de prosseguirem a formação. Vejamos esses elementos presentes no relato abaixo:

Olha aqui nós temos o seguinte, aqui na escola nós temos 77 alunos que estudam de educação infantil ao 5º ano né! e nós temos também os alunos dessa comunidade que estudam em Goianésia que já estão fazendo de 6ª a 8ª série e já estão fazendo também o ensino médio, estudam em Goianésia. (L.S.S. Professora, Diretora da escola e atual presidente da associação ASTRAF do assentamento, entrevista concedida em 17/06/ 2012)

Observamos, a partir desse relato, que a formação de boa parte dos filhos dos(as) agricultores(as) do PA está polarizada em contextos urbanos, isto é, comprometida no regime nuclear urbanocêntrico, haja vista que, a maior parte dos currículos das escolas e o modo de vida da população rural do município encontra-se muitas das vezes pautadas na economia urbana intercalada nas relações de trabalho urbanocêntrica do município, deste modo geralmente segundo KREMER (2007) nucleação aparece como uma forma de abranger uma maior quantidade de alunos em turmas uniseriadas em escolas que foram estrategicamente transformadas em pólos de estudos por considerarem que estas escolas pólos em tese teriam uma melhor infraestrutura, quer seja física, quer seja didática- pedagógica no intuito de dar o suporte aos estudantes advindos das escolas e comunidades menores.

Nestes termos, a escola núcleo conforme autora é o agrupamento de escolas pequenas que passam a funcionar num mesmo espaço físico, onde em tese este espaço seja maior e mais estruturado tanto pedagogicamente, didaticamente como em sua infraestrutura física. Neste caso são duas escolas situadas no setor urbano do município que ofertam o ensino do 6º ao 9º ano que podem ser consideradas como escolas núcleos, uma vez que ambas as escolas atendem estudantes advindos de várias localidades rurais inclusive estudantes do PA Clesinho.

Neste sentido, essas escolas agrupam estudantes que poderiam estar se formando nas suas próprias comunidades caso existissem escolas ofertando os respectivos níveis de ensino nas localidades onde residem. Ainda, verificamos que no município há apenas uma escola de ensino médio cuja sede se localiza no setor urbano, sendo assim, há também estudantes do PA cursando o ensino médio no centro urbano do município. Isto nos aponta índices de uma realidade crítica quanto a formação dos (as) filhos (as) dos (as) agricultores(as) da comunidade assentada. Vejamos agora elementos deste contexto de formação vivenciado pelos estudantes do PA advindo deste processo nuclear quanto ao percurso realizado:

Lá de casa a beira da pista dar 4 quilômetros. Tenho uma que estuda aqui e o outra estuda lá na rua, ela sai quatro a cinco horas da manhã, eu levanto 4 horas da manhã todos os dias de segunda a sexta, a de 9 anos estuda na rua e a 7 anos estuda aqui, ela sai de casa onze e meia da manhã , eu não sei o horário ela chega aqui né!!e a de nove anos estuda na rua sai de casa as cinco da manhã todos os dias eu tenho que levantar quatro horas da manhã pra eu fazer merenda pra eu dar merenda pra ela, pra eu ir pra beira da estrada deixar ela, acontece que um dia elas vieram o carro foi deixar elas na beira da pista ficaram tudinho lá porque não tem um adulto pra tomar conta dessas crianças lá onde ela fica, não tem, é ali pra pregar o ônibus, e aí elas estavam

tudinho lá, um monte de criança, aí chegaram quatro caras numas moto, tudo bêbado, cedo, aí eles ficaram tudo com medo, ficaram só um monte né! Uns agarrados com outros, e chegou um gaioleiro, eles não sabem da onde é esse gaioleiro, tudo bêbado fazendo uma maior algarrança com eles lá beira da pista. A sorte deles é que o ônibus chegou na hora e eles entraram e eles ficaram tudo mangando deles, isso na beira da pista de cinco horas da manhã e isso eu acho muito desconveniente o horário essas crianças sai de casa pra estudar lá na rua e não temos segurança. (F.S Agricultora assentada e mãe de estudante)

Esse contexto, denota o quanto esses estudantes estão expostos a perigos durante o deslocamento realizado de suas casas á escola, já que, não lhes restam alternativa a não ser se arriscarem pela longa trajetória que cotidianamente são submetidos, situações de total insegurança tanto no que se refere ao meio de transporte utilizado como aos momentos circunstanciais intrínsecos ao percurso. Neste sentido KOLLING et. al. ressalta que:

[...]Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e colocam-nas em classes separadas das crianças da cidade, reforçando, dessa forma, a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de "atrasadas" pelos colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos. [...] (1999, p.26)

É esse tipo de educação que está sendo ofertada para esses estudantes, uma vez que, pelas suas dificuldades enfrentadas no dia a dia no trajeto de casa-escola chegam muitas das vezes exaustos para uma longa jornada de estudos totalmente descontextualizados, alheios às suas experiências, num ambiente sem nenhum nexos com sua cotidianidade. Dessa forma, num desabafo de uma estudante observamos esses elementos dentre outros:

Assim só tem um problema, é quando a gente chega na escola já tamo muito cansado e com sono, então as primeiras aulas fica assim difícil pra gente entender, na verdade a gente quase nem escuta direito, tudo que falam fica bem longe... aí só depois da merenda vai melhorando, mas aí só quando a gente merenda, por que assim tem vez que nem dá vontade de merendar não, na escola, acho que é por causa do sono e do cansaço acho que é..., é por que assim a gente sai cedo de casa pra chegar aqui na rua ...] aí sabe né?! A gente fica quase dormindo(risos) sem muita vontade pra escrever e nem vontade de ouvir o que tão falando na aula. (J. S Estudante e filha de agricultor do P. A)

Olha é assim, estudar na rua não é tão ruim, mas eu achava melhor na época em que estudava aqui na escola na educação Infantil até á 4ª porque a gente conhecia todo mundo e tudo era próximo da gente, não tinha era muito lugar

pra andar, mas a gente brincava muito no pátio da escola e o nosso caminho pra vim pra a escola era menor, não sei, sei que era diferente. (J. S., estudante e filha de agricultor do P.A)

Esses depoimentos de estudantes, evidencia o cansaço resultante de um percurso prolongado em condições precárias, que compromete o rendimento escolar dos(as) filhos(as) dos(as)Agricultores(as) do PA. Além disso, demonstra certo estranhamento da estudante com o espaço de sua formação revelando e apontando índices de um distanciamento ente o seu contexto e o da escola. A este respeito FERNANDES (2004) nos aponta que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (p.141).

São essas condições educacionais advindas de processos de nucleação que comprometem o desenvolvimento escolar dos estudantes camponeses de muitos municípios brasileiros. Nessa perspectiva, ARROYO (1999) ressalta:

A solução me parece não é retirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação de escola[...] a criança chega na escola cansada e com sono, mas não é só isso e sim, sobretudo, por que a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de suas família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e produz, criar escolas –núcleos, distantes dos espaços de vivência da criança, desarraigada, tira da raiz. (p. 35)

Dessa forma, muitos estudantes filhos dos agricultores do P. A já estão sofrendo o processo de desraizamento, já que, cada vez mais as suas rotinas se distanciam do campo, tendo em vista que, esses meninos e meninas passam a maior parte do tempo fora do local de vivência, pois, somando as horas que a maioria dos estudantes ficam dentro do transporte e na escola do setor urbano dá em torno de 9 às 10 horas, restando lhes apenas o pedaço da tarde e da noite para descansarem afim de recomeçarem novamente à rotina no outro dia. Nesse sentido, observamos na fala de um estudante, reflexos desta cotidianidade:

Olha já eu gosto de estudar na rua porque lá a gente conhece outras pessoas, outros lugares que aqui não ia conhecer, não é que aqui era ruim é porque lá na rua a gente não fica muito isolada, a gente pode participar de outras coisas que acontece na escola, só no começo que foi ruim estudar lá porque eu era muito acanhada mesmo, não conversava com ninguém, aí aos poucos que fui conversando, por isso que acho bom lá, acho que me desenvolvi muito em relação a isso lá[...] (C.S.V Estudante e filha de agricultor do P.A , entrevista concedida no dia 18/ 06/ 2013).

Percebe-se em primeiro lugar que, em contato com um contexto pedagógico urbanocêntrico vem sendo construído no imaginário da estudante um conceito de campo como um espaço isolado, sem muitas perspectivas de crescimento, uma vez que, a ideia de desenvolvimento apareceu somente quando a mesma se referiu á sua vivencia educativa no espaço urbano, Nesse caso, o significado de desenvolvimento atribuída pela estudante está intrínseca á realidade urbana, isto poderá ter como resultado um distanciamento de suas vivências culturais intra-campo. O pensamento do desenvolvimento ligado ao urbano é compreensível, uma vez que:

[...] Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para os indivíduos como para a sociedade [...] (ARROYO et. al., 2004, p.11)

Verificamos que vem ocorrendo nos processos pedagógicos do campo, implementações de políticas educacionais compensatórias como a nucleação de escolas e o transporte escolar que reforçam estigmas pejorativos construídos, ao longo dos anos, que desvalorizam as especificidades dos povos do campo no que diz respeito ao seu modo de vida, a sua cultura e aos seus saberes constituídos a partir de suas experiências de processos informais de educação.

Nestes aspectos, Arroyo (et. al) destaca que este contexto traz alguns impactos para as comunidades rurais como o fechamento de escolas, o deslocamento das crianças do campo para a inserção nos processos pedagógicos urbanos que favorece ao desenraizamento cultural dessas crianças que, geralmente ficam sem referências no decorrer da transição da trajetória campo – cidade ou povoados.

Um desses estigmas que geralmente está imbricados na visão que se tem dos processos formativos do campo refere-se ao modo de vida camponês como símbolo de atraso cultural onde “o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade , para se interagir a totalidade do sistema social: ao mercado” (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2004, p.

31) e a escola do campo neste caso seria a representação desse atraso cultural no âmbito educacional com processos formativos inferiores aos urbanocêntricos.

Embora que, na realidade em estudo esta visão seja um pouco dispersa por se intercalar com outro contra ponto de pensamento em torno do homem do campo que é a visão do homem do campo nordestino como forte e trabalhador, já que, na localidade encontra muitos descendentes nordestinos.

No entanto, o campo como símbolo do atraso ainda persiste no imaginário das pessoas. Sendo assim, seguindo a lógica deste pensamento, muitos discursos são construídos para fundamentarem a efetivação de políticas que fortalecem os processos formativos urbanos em detrimento aos processos educacionais rurais. Dessa forma, chegando até estabelecer diferenciações quanto ao estímulo de sentimentos de inferioridade e superioridade de contextos e processos formativos. Isto se deve pelo simples fato de que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré científicos e pré modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da educação urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. (ARROYO, 1999, p. 23)

É por esta razão que se faz necessário urgentemente repensar a forma de educação que está sendo ofertada para os camponeses, haja vista que muitos municípios têm dificuldades quanto à oferta de uma educação significativa para os sujeitos do campo.

Em decorrência disso, Kreimer (2007) afirma que muitas comunidades rurais perdem suas referências sócio pedagógicas, tendo em vista que, a escola funciona como um ponto de referência cultural e de resistência à constituição de campo, pois é na escola que muitas estratégias e ações culturais da comunidade são elaboradas e efetivadas. A escola nestas localidades muitas vezes representa o local central de encontros e organicidade coletiva da comunidade. Sendo assim, muitas reuniões dos coletivos organizativos da comunidade acontecem na escola, além desta ser, muitas das vezes a representação do poder público na localidade. Nesses aspectos, veremos imagens abaixo que nos retratam momentos desta funcionalidade da escola no contexto camponês do PA:



Figura: 13 Cadastro do bolsa família
Foto: Rosinete S. Macedo
pesquisa de campo2013



Figura: 14 Cadastro do bolsa família
Foto: Rosinete S. Macedo
pesquisa de campo, 2013

No PA Clesinho o espaço escolar é o local onde são realizadas muitas reuniões da associação dentre outras, além de ser espaço onde acontecem as programações efetivadas pelo poder público na comunidade, inclusive na ocasião da pesquisa, presenciamos um evento articulado entre a associação e o poder público local para realização e renovação do cadastro das crianças no programa bolsa família. Nesse momento foi reunida boa parte da comunidade.

É nesses momentos que se percebe o quanto o processo de nucleação é prejudicial para a comunidade assentada, tendo em vista que, tal política tendência para o apagamento destes momentos de articulações e encontros da comunidade. Pois, levando em consideração que o enraizamento é em síntese os saberes constituídos a partir do processo de produção cultural em que os camponeses vão se constituindo como sujeitos pertencentes a um determinado grupo social não vinculados a espacialidade, mas aos conhecimentos adquiridos em geração em geração. A escola funciona como uma referência do processo formativo da comunidade, pois esta é um elemento que sempre esteve presente na raiz histórica, desde a fundação até a consolidação das comunidades rurais, quer seja pelo ideal, ou pela luta da sobrevivência. Neste caso, Caldart (2004) explicita que a Educação do Campo envolve e estimula ao enraizamento sócio-cultural nos processos produtivos levando ao pertencimento de um determinado grupo suscitando a identidade coletiva que significa o retorno ao pertencimento a um grupo.

Além desses fatores, há outras consequências advindas da trajetória campo-cidade vivenciadas pelos estudantes do P.A:

Oh! nós tinha a preocupação, claro nós temos preocupação com estudos dos filhos da gente, mas agora é duas preocupação com os estudos e com a saúde que tá perdendo, que é a mais importante é a nossa saúde que tá perdendo, por causa desse horário que levanta mais

cedo e levanta todo dia aí chega em casa, chega em casa duas horas tem dia que chega três horas tarde pra almoçar, aí todo dia essa hora, quando vem de lá chega em casa duas horas né! Mas sai de lá de casa quatro horas, quatro e quarenta, entendeu? cinco hora em ponto já é pra ta saindo de lá de casa, de lá de casa pra Goianésia é o que? 21 quilômetros, dá 21 km, sai de casa quatro horas no máximo cinco horas né! No escuro mesmo né! o dia nem amanheceu e vai pra escola ali há 21 km e chega duas horas né! E dependendo de acontecer alguma coisinha assim com o carro, algum emprevisto chega três horas tarde, [...]. Já ta dando problemas de gastrite, a minha menina já ta doente de gastrite, a menina do vizinho ali já tava reclamando, já ta ficando doente do estomago, o meu menino que não sentia nada que ele é um menino sadio, agora já começou, disse que num guenta merendar na escola, quando merenda tem que correr pro banheiro, já sai vomitando, não consegue comer, disse que ta passando mal com a merenda, entendeu! (E. S.V. Agricultora assentada e mãe de estudante entrevista concedida em 17/06/ 2013)

No relato acima, é perceptível uma situação grave que compromete a permanência de famílias de agricultores no assentamento, haja vista que, o processo de nucleação da atividade educativa vivenciada pelos estudantes do PA Clesinho trazem problemas para as famílias, na medida em que põe em risco a saúde de seus filhos (as), aumenta ainda mais a preocupação do(as) agricultores(as) em relação ao bem estar daqueles, e isso pode favorecer, o deslocamento definitivo de agricultores para o setor urbano ou, a desistência de estudantes em frequentar a escola. Assim pelo processo de nucleação em muitos municípios:

As crianças são deslocadas de suas comunidades em transportes de péssimas qualidade e super lotados, colocando em risco suas vidas. [...] saem de suas comunidades pela manhã as vezes sem alimentação, percorrendo, longas distancias até a cidade ou povoado, contrariando o estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que art.53, inciso V, estabelece “o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” [...] (Vieira et. al., 2012, p.05)

Muitos fatores estão intrínsecos neste trajeto de casa-escola advindo de um processo nuclear de educação que empobrece mais ainda a formação dos filhos(as) dos(as) agricultores(as) do PA, tais fatores observamos num desabafo de uma mãe de estudante do PA:

O carro as vezes dá um defeito, se os meninos tem um trabalho lá na rua, que eu pra mim os que ficam mais prejudicados é os que estudam lá na rua,[...][...] no caso sexta-feira mais ou menos duas ou três sexta feira se não me engano que o carro quebrou, aí os meninos já ia, aí o carro vai quebra, aí até eu falei hoje pra diretora: - olha diretora a gente não pode esquecer de lembrar você, que os meninos perde o trabalho aqui fica sem uma matéria, entendeu?! ai chega no dia de prova não tem, aí igual eles tavam falando que é seis pontos que tem

de trabalho né!? Caderno é um bucado de coisinhas assim, [...]oh os menino meus e a minha filha mesma estava chorando porque ela tava perdendo trabalho e tem um professor que ele é exigente e é na sexta feira, que o professor não gosta de entender mesmo né! aí eu disse: - olha aí como que as coisas são tão difícil pra gente que mora na zona rural, porque esse professor ele tem de entender, eu nunca conversei com ele também não né! Só que ele tem que entender que quem mora na zona rural não tem oportunidade boa igual os que mora já aqui zona urbana, é diferente. Quando chega na sexta-feira, que era o dia da aula dele, toda vez que era o dia da aula que a minha filha tinha que entregar o trabalho pra ele, aí cadê? aí o carro tava quebrado, aí já perdia, aí eu dizia tenta conversar com ele, porque é assim, não tem jeito, o horário aqui é tão ruim que se o carro quebrar de manhã não tem como avisar em tempo pro que é de manhã, não tem espaço, período de hora, nem se a gente tivesse por que nós não também tem moto e não tem nada, nem se tivesse, também chegava já lá na rua também muito atrasada, porque não tem como ele avisar, aí não tem como os alunos se deslocar[...] (E.S.V. Agricultora assentada e mãe de estudante entrevista concedida em 17/06/ 2013)

O relato acima se refere a um episódio ocorrido em anos anteriores. Tais circunstâncias interferem diretamente no desempenho escolar dos referidos estudantes. Pois num primeiro momento é observável que esses estudantes estão inseridos num processo pedagógico que desconhece toda a peculiaridade da realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, devido este processo ser urbano está direcionado a atender outro público que tem uma cotidianidade que se difere a dos camponeses, haja vista que, “os povos do campo tem uma raiz cultural própria um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, com o espaço e com o meio ambiente bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação”(CALDART, 2002, p. 11) Desta forma, esta disparidade pedagógica que não respeita o modo de vida camponesa tem como consequência o desestímulo desses sujeitos aos estudos ou a migração dos mesmos para o setor urbano.

A comunidade assentada imersa a este contexto nuclear de educação defronta-se com inúmeras dificuldades advindas deste processo político educacional, e, novamente se organiza e se articula numa projeção de ampliação do processo formativo que já ocorre no PA, na perspectiva de se estender a outros níveis de formação inexistentes na comunidade assentada, quanto a isto a presidente associação ASTRAF do P. A se manifestou afirmando que já existe a possibilidade de que num futuro próximo os filhos dos agricultores que estudam no setor urbano venham se formar no próprio P.A:

Existe sim, inclusive o prefeito no dia 28 de abril ele fez uma reunião com a comunidade e o que ele prometeu pra gente foi que ele vai

construir uma escola e que a gente vai até o 9º ano que é a oitava série, então a gente vai da educação infantil até o nono ano, ele falou que esse projeto, ele vai ser concretizado aqui; e dependendo de tudo quem sabe até ensino médio, porque já aqui dentro tem alunos nosso que vai pra Goianésia pro ensino médio, porque aqui é só até a 4ª que é o 5º ano, aí essas crianças vão pra lá, então ele na reunião com a comunidade ele disse que ele tem esse projeto e que ele vai realizar esse projeto aqui dentro pelo menos de 5ª a 8ª série, já tem uma perspectiva, já pedido uma escola com 4 salas de aula e um pólo de saúde, ele disse que já... encaminhou pra Brasília. (L.S.S, diretora , professora da escola e assentada do P. A. Clesinho, entrevista concedida no dia 17/06/2013).

Apesar do contexto acima evidenciar apenas projeções de um processo formativo, o mesmo demonstra uma organicidade dos agricultores constituída de objetividade quanto à concretização da expansão de um processo educacional mais significativo para toda a comunidade assentada, que tal organização de certa forma pressiona e impulsiona as autoridades do poder público local a se posicionarem e a projetarem ações para resolver problemáticas advindas de uma política educacional que marginaliza os sujeitos e desconstrói o campo.

Nesse sentido, é a partir da própria organização da comunidade assentada que vai se conquistando direitos que sempre foram negados e por isso mesmo estiveram nas pautas de reivindicações ou dos grupos sociais ou de cada pessoa. Assim, “Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade” (CALDART, 2002, p.18).

Podemos perceber um avanço de pensamento educacional, uma vez que, a comunidade assentada projeta mesmo sem muita clareza um processo pedagógico formal mais enraizado e por isso mesmo mais sólido para as crianças que estudam fora do PA, e por outro lado a iniciativa da gestão municipal em dialogar com a comunidade a respeito de suas reivindicações. Entretanto, para além do diálogo faz se necessário transformá-lo em ações concretas e sobretudo solidificá-lo de fato em política agrária e educacional do campo.

Nessa perspectiva, segundo a diretora, a comunidade assentada se encontra em um momento bastante propositiva, pois também começa a projetar uma educação mais voltada para os jovens e adultos, já que, no assentamento há muitos agricultores que pretendem voltar a estudarem. Vejamos em que se constitui tal projeção:

A EJA sim, tem demanda, a EJA multisseriada pra séries iniciais menina dá quase 60 alunos, pra EJA a noite, mas aí a situação é porque as estradas

tá muito ruim pra rodar a noite e outra coisa pra o motorista ficar a noite ele tinha que ganhar mais um extra e tinha que arrumar mais 2 professor, por que eu já não posso por que já estou trabalhando 200 horas né! dar pra formar duas turmas a última reunião que fiz deu 53 pessoas e essas mesmas pessoas tão tudo aí querendo estudar aí tem a questão do transporte né! (L.S.S., diretora, presidente de associação do P. A. Clesinho, entrevista concedida no dia 17/06/2013).

Este relato só confirma a necessidade que a comunidade sente em fortalecer o processo educativo formal do PA que a princípio, de forma consciente ou não, se defrontará com a política nuclear de educação a qual está submetida já faz alguns anos, porém, é através desse enfrentamento de ações e ideias que desconstruirá esta política de nucleação de escolas imposta há muitos anos nos contextos educacionais rurais, cuja política acelera o processo de descaracterização do campo.

Assim, faz-se necessário formar turmas especificamente para este contingente de pessoas a fim de dar oportunidade para os agricultores frequentarem a escola com seus pares na própria comunidade. Evitando desta forma, longo transtorno de deslocamentos e de processo formativo que nada condiz com seu local de vida, isto significa:

“A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito e a educação que seja no e do campo.No o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18)

Dessa forma, é a partir das contradições de processos educativos e sociais que os agricultores começam a se perceber em situações injustas e passam ir a busca de alternativas que lhes garantam o direito às políticas públicas sociais negadas a séculos e na luta por direitos homens e mulheres do campo fazem o reconhecimento de sua identidade campesina. Quanto a isso Freire nos fala:

[...] Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Pela libertação que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. [...] (FREIRE, 2005, p.34)

Como podemos ver, são muitos os caminhos a serem percorridos para a superação de um contexto marginal no tocante á políticas agrárias e educativas, que estejam voltadas especificamente a atender as peculiaridades e necessidades dos povos do campo, no entanto, também é notório que os sujeitos do campo vem se organizando na perspectiva de luta contra as desigualdades e injustiças, tanto educativas como sociais advindas de uma demanda de

ações políticas que descaracterizam o campo e exaltam os valores urbano latente a capitalização de mercado.

A nucleação dos processos pedagógicos da comunidade assentada se apresenta como uma política educacional, que distancia os sujeitos do campo de suas localidades de vivências incluindo-os em processos educativos que os coloca em situações marginais de projeto de educação e de vida, por esta razão o processo nuclear de educação desconsidera toda e qualquer experiência concreta de vida no e do campo,

Assim muitos campesinos temem um processo de desconstrução da dinâmica do contexto do P.A. Porém, é através dessa contradição educacional, que os mesmos estão aos poucos percebendo o quanto a polarização de estudos atrelada às condições de transporte escolar do município, está sendo nocivo ao desenvolvimento social e de aprendizagem significativa de seus filhos(as).

Portanto, faz-se necessária muita cautela ao priorizar a efetivação da política de nucleação de estudos em realidades dotadas de singularidades nas experiências culturais e no modo de vida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais este trabalho, teve como propósito realizar uma reflexão em torno das políticas educacionais efetivadas no assentamento PA Clesinho no município de Goianésia do Pará, num contexto repleto de adversidades e por isto mesmo constituído de lutas por direitos á terra, a saúde, á moradia, á educação de qualidade e sobretudo à vida, tendo como foco a política nucleação e transporte escolar dos processos pedagógicos do assentamento como caminhos para desestabilidade de um projeto de vida no e do campo.

Nesse sentido, foi observado que o percurso da luta de resistência dos camponeses está diretamente atrelado á um fator primordial à comunidade assentada que é a luta pelos processos formais de educação, uma vez que, a necessidade de um processo educacional formal foi constantemente presente nas estratégias de organização de luta dos agricultores pesquisados.

Na busca pelo acesso e permanência na terra, a universalização do direito a educação de qualidade é um fator fundamental para o fortalecimento da resistência dos camponeses quanto às mazelas socioambientais existentes no contexto agrário do P. A. No entanto, não somente a educação vai resolver todas as contradições vivenciadas pelos agricultores, pois, o processo educacional não pode ser considerado como um redentor das situações adversas, mas como um dos pilares para resistência dos camponeses na luta por projeto de vida no e do campo. Sendo assim, a comunidade assentada passa por um longo caminho que de forma gradativa elaboram suas estratégias e se reorganizam de acordo com suas necessidades imediatas que vai ao longo do tempo se evoluindo para projeções de um processo mais sólido de educação.

Nesse caso, os agricultores pesquisados de início começaram a luta de forma isolada cada um levando os seus filhos para as escolas do setor urbano e depois começam apresentar os primeiros índices de uma organização mais coletiva e estruturada, quando os agricultores passaram a se articularem em buscar de um automóvel para conduzir as crianças até escola do setor urbano. Porém, só posteriormente que a comunidade assentada passa a pensar e elaborar estratégias mais consistentes de projeto educacional na própria comunidade

Dessa forma, a pesquisa evidenciou que a comunidade camponesa imersa as mais diversas contradições de processos pedagógicos se reorganiza elaborando estratégias desde as mais simplórias às mais sofisticadas para superação das adversidades dos processos formais pedagógicos vivenciados cotidianamente.

Para tanto, conforme os fatos narrados pelos entrevistados, esta reorganização pedagógica ocorre inicialmente mais impulsionadas por necessidades circunstanciais do que pela consciência efetiva de educação, entretanto, ao longo das articulações são elaborados planejamentos que resultam em estratégias que aos poucos se evoluem para ações conscientes, denotando desta forma que é a partir da luta motivada a priori pelas suas necessidades que a comunidade se fortalece. Dentre esses momentos de transição de um pensamento simplório para um pensamento mais consistente de educação podemos citar desde a iniciativa da comunidade em exigir um automóvel para o transporte das crianças á implantação de uma escola na própria comunidade

Nesse caso, o contexto pesquisado possui uma realidade que a cada momento surge elementos que fomenta a luta por um projeto educacional condizente a peculiaridade de vida dos sujeitos do campo e integrantes á comunidade assentada. Um desses elementos se refere á instabilidade empregatícia em que se encontram as educadoras do assentamento, haja vista que, ambas não fazem parte do quadro efetivo podendo desta forma serem substituídas a qualquer momento. Dessa forma, a partir de conversas informais com alguns pais e alunos foi observado que a comunidade sente a necessidade de uma educação mais estável e permanente no processo educativo de seus filhos, contudo sentem a possível perda das duas professoras e receiam como serão os professores que poderão vir a substituí-las algum dia, já que pode vir a ser professores que não possuem vínculo com a comunidade.

No entanto, caso isso venha acontecer, a comunidade escolar torce que sejam docentes que estejam dispostos a manter vínculos com a dinâmica do contexto do P.A. Neste caso, segundo algumas de alunos, toda a comunidade estaria para ajudá-los.

Outro elemento advindo do contexto adverso do campo está relacionado á própria estrutura organizativa educacional de escola anexa do município em que a escola do assentamento se insere, uma vez que, a pesquisa nos apontou índices de que tal organização contribui para a marginalização das escolas do campo, tendo em vista que, a escola em condição de anexo possui limitações quanto a elaboração de suas propostas políticas pedagógicas por ter de certa forma uma dependência de processos pedagógicos e burocráticos quer seja diretamente da secretaria de educação ou da escola em que é vinculada.

Desse modo, a maior parte do processo pedagógico campesino do município se dá como anexo de escolas maiores urbanas ou rurais. As escolas do campo estão organizadas de forma que os seus processos pedagógicos, ou são efetivados a partir do currículo da escola urbana seguindo o PPP (Projeto Político Pedagógico) das referidas escolas, ou de outras escolas maiores do campo, ou simplesmente por não terem um PPP próprio, planejam suas

atividades de forma aleatória, sem orientações de propostas políticas pedagógicas da comunidade escolar local, tendo como instrumento de planejamento, e orientação das atividades diárias em sala de aula o livro didático.

Outro fator que dificulta para um bom desempenho do processo pedagógico da escola do campo do assentamento do PA Clesinho se refere à infraestrutura da escola em todos seus aspectos, desde as condições físicas à formação de docente. E este contexto precário de estrutura física e pedagógica em que se encontra as escolas do campo do município contribui para fundamentar o discurso nuclear de educação não só para a comunidade assentada pesquisada como para toda realidade campestre do município.

Entretanto, os agricultores ao acompanhar o sofrimento de seus filhos no traslado de casa-escola passam a pautarem os seus objetivos para a ampliação do processo educativo na perspectiva de se estender à outros níveis de ensino, a fim de diluir os transtornos do deslocamento casa-escola vivenciados por seus filhos.

Nesse aspecto são muitos caminhos de luta que os agricultores terão que perpassar, haja vista que o transporte escolar do município em sua maioria ainda se encontra numa condição provisória dentro de uma espécie de política de terceirização, onde o município contratada uma empresa para o fornecimento dos transportes. Dessa forma, a pesquisa nos apontou uma supremacia da política de locação de transporte escolar em detrimento à uma política de transporte escolar próprio nos contextos campestres do município elevando ainda mais os gastos com os transportes escolares.

No entanto, a pesquisa evidenciou que ultimamente emergiu um pensamento por parte do poder local que se contrapõe todo esse histórico de política de terceirização do transporte escolar, uma vez que, a grande demanda advinda da adversidade enfrentada pelos sujeitos do campo, bem como a organicidade dos mesmos na luta por direitos de certa forma vem pressionando o município para um avanço na perspectiva de uma pensamento de projeto político mais sólido de transporte escolar. Isso é evidente, quando o município passa a buscar mais recursos federais para adquirir transportes escolares próprios. Embora de forma ainda não muito planejada e tão pouco cristalizada em uma política efetiva municipal.

Neste sentido, na medida em que a comunidade assentada reivindica seus direitos e põe em discussão suas necessidades na pauta das políticas educacionais do campo do município, força o gestor local a projetar ações políticas mais consistentes de transporte escolar, como a construção de estradas e vicinais numa tentativa de diluir a efetivação de veículos adaptados nas localidades de difícil acesso, já que, em anos anteriores até os dias atuais a solução encontrada pelo município para o transporte entrar nestas localidades sempre

foram os veículos adaptados cristalizados como uma política provisória que empobrece ainda mais o traslado casa-escola de filhas(os) de agricultores(as)

Todavia, a pesquisa nos mostra que só recentemente que o município passou a visualizar a melhoria das estradas atrelada a política de transporte escolar próprio como forma de supressão dos transportes adaptados e, como solução das problemáticas da política de transporte escolar vivenciada tanto pelos agricultores da comunidade assentada, como de outras localidades camponesas do município.

Interligado a esta projeção também se percebe um avanço no que diz respeito á reaberturas de escolas que de forma ainda tímida e gradativa vem se desenvolvendo nos últimos meses no município. No entanto, o que ficou mais visível durante a pesquisa ou de acordo com os dados da pesquisa foi o extenso histórico do crescente processo de nucleação de educação nos contextos camponeses do município atrelado ao aumento de fechamentos de escolas.

Processo esse que vem ao longo do tempo contribuindo para descaracterização da dinâmica do contexto da comunidade camponesa pesquisada, em todas as suas dimensões, uma vez que, tal processo fortalece a subordinação da comunidade ao contexto urbano através de um processo educacional que fornece em primazia os princípios e valores urbanocêntrico aos filhos (as) do agricultores(as) da comunidade assentada em detrimento ás experiências culturais desses sujeitos e as especificidades do mundo rural.

Sendo assim, os processos pedagógicos formais camponeses são marginalizados, já que, o contexto nuclear de educação padroniza a formação de estudantes do assentamento segundo ao modelo urbano de educação que ao longo do tempo apaga a historicidade dos sujeitos e de seus contextos, bem como a ideia de campo é desconstruída e construída num outro viés que muita vezes estar vinculada ao preceitos da modernidade social urbanocêntrica.

Como a pesquisa nos mostrou explicitamente nas posições de pensamento de uma estudante do P.A submetida à se formar num contexto desigual que vai de encontro as suas experiências de mundo, de contextos e de vida, que a leva cada vez mais a se distanciar das suas raízes culturais, haja vista que, a prerrogativa de sua presença se concretiza neste contexto de formação a partir de sua negação como sujeito histórico e autônomo, pois sua historicidade na educação urbanocêntrica é invisibilidade em decorrência da supremacia da dinamicidade de experiências urbanas, implicando assim no processo de construção identitária da estudante que de certa forma pode desencadear futuros problemas tanto para a estudante como para comunidade em que reside.

Em virtude disso, a comunidade assentada pesquisada sente aos poucos mesmo sem muita clareza desse processo, que a permanência de um projeto de vida no e do campo tornar-se muito difícil de se concretizar sem um processo mais sólido de educação na própria comunidade.

Desse modo, a luta por processos educacionais cada vez mais se reconfigura e se solidifica constantemente dada às circunstâncias de contexto, no caso, da comunidade pesquisada a reconfiguração e solidificação educacional vai de acordo com a necessidade e a evolução das estratégias de luta da mesma.

Nesta perspectiva, para além da descaracterização do campo o processo de nucleação educacional favorece ao empobrecimento das capacidades intelectuais dos estudantes do campo, haja vista que, conforme os dados da pesquisa muitos estudantes filhos(as) dos (as) agricultores(as) da comunidade assentada chegam nas escolas urbanas já exaustos e são submetidos á processo formativo nada condizente ao seus contextos de vida que, os desestimula no processo de construção do conhecimento. Pois, esses estudantes geralmente já passaram por um processo educacional bastante sucateado na própria comunidade.

Isso sem mencionar ao perigo em que crianças, jovens e adolescentes do P. A são submetidos no percurso casa escola, dadas as condições desfavoráveis de transportes, por isso que a nucleação não pode ser a única solução para diluir as problemáticas de infraestrutura dos processos pedagógicos formais das pequenas comunidades rurais do município, nem tampouco ser o modelo de política educacional a ser projetado nos contextos camponeses e seguido pela gestão do poder público local.

Nesse sentido, o panorama de políticas educacionais que geralmente se apresentam nos contextos camponeses é defasado, repleto de elementos adversos á um processo formativo de qualidade, haja vista que, são políticas efetivadas de forma inadequada a um atendimento de qualidade e satisfatório para a comunidade escolar. É exatamente neste contexto que o discurso nuclear de educação no município ganha força e se expande como sendo o espelho de algo que pode dar certo.

Dessa forma, não podemos pensar os processos pedagógicos formais do campo em um espaço isolado, onde se tenha apenas o educando e o educador sem uma estreita relação com outros elementos que estão intrínsecos ao processo ensino-aprendizagem, já que tal processo está também diretamente atrelado com a dinâmica do contexto de vidas dos sujeitos do campo.

A pesquisa revela ainda, a importância do processo educativo formal na própria comunidade, já que a escola nos contextos camponeses se configura como o único espaço de

representação e de presença do poder público na comunidade, concomitantemente, a mesma se cristaliza ao longo do tempo, como um espaço significativo de encontros de toda a comunidade, quer seja com o poder público, quer seja em sua organicidade de luta. Isso significa que, a escola no espaço campesino tem uma representação peculiar e simbólica constituída de sentidos e significados para os sujeitos que dela dependem. Pois, é na escola que muitas decisões importantes são tomadas pela e para a comunidade, se tornando dessa forma um espaço de diálogos extra e intra-comunidade.

REFERÊNCIAS

- AUED, Bernadete Wrublewski, VENDRAMINI, Célia Regina. (org.). **Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004
- ARROYO, Miguel Gonzales. Primeira Parte: A Educação Básica e O Movimento Social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e O Movimento Social do Campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional Por educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por educação Básica do Campo, nº 2
- CALDART, R. **Sobre Educação do Campo**. III Sem. Nac. de Educação na Reforma Agrária . Goias. 2007.
- BARROS, Oscar Ferreira; HAGE Salomão Mufarrej. **Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo. I encontro de Pesquisa e práticas pedagógicas em educação do campo da Paraíba**. João Pessoa – PB, 2011. Disponível: <<http://www.ieppecpb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20%2002/21.pdf>>. acessado 13/09/2013.
- CALDART, R. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: Trabalho Necessário, ano 2, Nº 2, 2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gpet/files/aqui.pdf> acesso em : 17/09/ 2013
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma de percurso. IN: MOLLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- CANÁRIO, Rui. **A escola no Mundo Rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo**. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº14, 2000, p. 121-139
- EGAMI, Cintia yumiko. et. al. **Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural**. disponível em http://www.geperuaz.com.br/arquivos/File/nucleacao/panorama_do_transporte_escolar.pdf acesso em: 16/ 09/2013
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. (ogs). Petrópolis, RJ, vozes, 2004

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo, UNESP, 2000
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008
- GANDIN, Danilo, GANDIM, Luis Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999
- GIROUX, Henry A. **Cruzando As Fronteiras Do Discurso Educacional: Novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação Do Campo E Transgressão Do Paradigma (Multi) Seriado Nas Escolas Rurais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Int.pdf> acesso em: 18/09/2013
- HAGE, Salomão Mufarrej. **EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Disponível em http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/18Texto_ANPEd_2005_Saloma_Hage_completo.pdf Disponível em: 06/ 10/ 2013
- HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004,
- HÉBETTE, Jean. O surgimento do Programa CAT: A luta camponesa pela terra. In: HÉBETTE, Jean e NAVEGANTES, Raul da Silva (orgs). **CAT- Ano décimo Etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA, CAT, 2000
- KREIMER, Adriana, **educação e desenraizamento: processo de nucleação das Escolas no município de bom retiro – SC – UNIPLAC /GT: Educação Popular/ n.06** disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT06-2313--Int.pdf> acessado 18/ 09/2013
- KOLLING, Jorge Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. (orgs). Brasília, DF: articulação nacional **Por Uma Educação do Campo**, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5
- KOLLING, Edgar; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 1).
- LEROY, Jean Pierre, **Da Fronteira em lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT**, 3 In: HÉBETTE, Jean e

- NAVEGANTES, Raul da Silva. (orgs). **CAT- Ano décimo Etnografia de uma utopia.** Belém: UFPA, CAT, 2000
- MARX, Kal e ENGELS, Friedrich . **A Ideologia Alemã.**; Tradução de Álvaro Pina. 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- MARTINS, José de Sousa. Os camponeses e a política: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político: perópolis: Vozes,1981
- MINAYO, Maria Cecília de Souza e DELANDES, Suely F. (orgs.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, **1994**,
- MUNARIM, A.; TAMANINI, E.; HARDT, L. S.; BITTENCOURT, N. ; CONDE, S. ; PEIXER, Z. I. . Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: Bernadete Wrublewski Aued; Célia Regina Vendramini. (Org.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos** (978-85-7474-442-1). Florianópolis: Insular, 2009, v. 1
- ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte : Autentica. 2010.
- SAVIANI, Dermival. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Ed. 11. Campinas , SP: Autores Associados , 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim.**Metodologia do trabalho científico.** Ed 23. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ester Simão Lopes, **O ACESSO ÀS ESCOLAS DO CAMPO E O TRANSPORTE ESCOLAR**, disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf acesso em: 17/09/2013
- VIEIRA, Maria Leiliane, SANTOS, Vanuzia Soares dos, JESUS, Sandro Santos de. **O processo De Nucleação das Escolas Do Campo No Município de Poço Redondo/ SE.VI Colóquio Internacional “ Educação do Campo e Contemporaneidade.** 2012.
- Relação de escolas ativas e desativadas disponível em:<http://educacenso.inep.gov.br/> acesso em: 19/09/2013.