



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPO

RAIMUNDO CONCEIÇÃO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE  
PARA OS EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO  
PROJETO DE ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS (MUNICÍPIO DE SÃO  
JOÃO DO ARAGUAIA-PARÁ)**

MARABÁ – PARÁ  
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPO

RAIMUNDO CONCEIÇÃO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE  
PARA OS EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO  
PROJETO DE ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS (MUNICÍPIO DE SÃO  
JOÃO DO ARAGUAIA-PARÁ)**

Monografia apresentada à  
Universidade Federal do Pará UFPA –  
Campus Universitário do Sul e  
Sudeste do Pará, Núcleo de Marabá,  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciatura Plena em  
Pedagogia do Campo, sob orientação  
do Professor M. Sc. Francinei Bentes.

MARABÁ – PARÁ  
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPO

## FOLHA DE APROVAÇÃO

RAIMUNDO CONCEIÇÃO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE  
PARA OS EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO  
PROJETO DE ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS (MUNICÍPIO DE SÃO  
JOÃO DO ARAGUAIA-PARÁ)**

Monografia apresentada à  
Universidade Federal do Pará UFPA –  
Campus Universitário do Sul e  
Sudeste do Pará, Núcleo de Marabá,  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciatura Plena em  
Pedagogia do Campo, sob orientação  
do Prof. M. Sc. Francinei Bentes.

Aprovado em: 12/07/2011  
Conceito: **Excelente**

Banca Examinadora:

Professor orientador: M. Sc. Francinei Bentes

Prof. Educador Popular, Eng. Agrônomo: Raimundo Gomes da Cruz Neto

Professora MS. Cleide Pereira dos Anjos

MARABÁ – PARÁ  
2011

## DEDICATÓRIA

“O senhor é meu pastor e nada me faltará”  
(Salmo 23).

É graças ao meu Deus que dedico este trabalho aos meus companheiros dos movimentos sociais; ONGs, Associações, Sindicatos, Cooperativas... Que Deus possa proteger todo nos rumo aos seus objetivos, essa conquista é fruto de uma luta de todos em busca de um mundo intelectual em que os movimentos sociais tanto sonharam.

## **AGRADECIMENTOS**

É tanto a agradecer, que não saberei se encontro palavras suficientes para tanta gratidão.

### **Obrigado...**

#### **A DEUS...**

Por conservar a minha vida, me proteger de todos os males e me guiar sempre no rumo certo, por me dar a inteligência e a sensibilidade da vida.

#### **Aos meus pais...**

Luiz Ferreira da Silva & Maria Dionísia da Conceição da Silva, obrigado por ser o pilar da minha existência. Por todos e por tudo o que conquistei, as vitórias que tive só foram possíveis graças a vocês.

#### **Aos meus filhos...**

Johelson Raul da Silva, Joaia Raul da Silva, Tahis Raul da Silva, D'ianne Raul da Silva. Vocês são a fonte de luz da minha vida, as estrelas cintilantes do meu céu. Amo vocês...

#### **À FETAGRI / À FECAT...**

Pela luta na construção de parcerias e elaboração de projetos no sentido de fortalecer as políticas públicas para o campesinato da região, como a parceria entre a UFPA / FETAGRI / PRONERA.

#### **Aos meus amigos (as)...**

Pelo apoio que recebi e recebo de cada um, a palavra amiga o incentivo para os estudos, as trocas de experiências e a solidariedade nos momentos difíceis.

#### **Aos mestres...**

Obrigado pela paciência de compartilhar os conhecimentos do mundo acadêmico, as discórdias e consensos das explicações, o confronto de idéias e as experiências do mundo intelectual, por suas histórias de vida e pela atenção e afeto. Em especial ao coordenador do projeto Evandro Medeiros pela firmeza e pelo compromisso de seguir os objetivos que regem o curso e os seus princípios acadêmicos. E ao professor Francinei Bentes, pela dedicação e pela orientação, que foram passos fundamentais na construção desse trabalho.

#### **Obrigado...**

Aos professores que contribuíram na tarefa de avaliar essa pesquisa. Saibam que todos foram importantes na realização dessa conquista.

“(...) Levantem os olhos sobre o mundo e vejam o que está acontecendo à nossa volta, para que amanhã não sejamos acusados de omissão. Se o homem, num futuro próximo, solitário e nostálgico de poesia, encontrar-se sentado no meio de um parque forrado de grama plástica, ouvindo cantar um sabiá eletrônico, pousado no galho de uma árvore de cimento armado (...)” (Manoel Pedro Pimen 1991, p. 24).

## RESUMO

Esse trabalho apresenta como resultados uma percepção sobre a importância da Educação Ambiental (EA) para os professores do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) da rede de ensino público na zona rural de São João do Araguaia-PA, mais especificamente no Projeto de Assentamento Castanhal Araras. Nesta pesquisa, são destacados alguns conceitos e reflexões que expressam essa importância da Educação Ambiental, o seu caráter interdisciplinar e os princípios da EA, tendo em vista a formação de educadores como resposta fundamental para a teoria e a práxis ambiental. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa de campo com os agricultores e educadores no assentamento supracitado; No caso dos agricultores, o principal objetivo foi identificar as práticas de preservação e a produtividade das famílias pesquisadas. Já no caso dos educadores, a meta era identificar as práticas de EA que a escola vem desenvolvendo na comunidade, através da formação de seus alunos. Como parâmetros teórico-metodológicos, foram adotadas abordagens qualitativas e quantitativas de coleta dos dados e para sua sistematização, tendo em vista um diagnóstico da realidade coerente com os dados levantados. Assim, se constatou uma certa deficiência na formação e na ação prática no quadro dos educadores, os quais na sua maioria não têm um compromisso com a escola no sentido de que não há uma maior preocupação com a EA no âmbito educacional, e também uma certa contradição entre os discursos ambientais dos professores e suas ações, o que evidenciou a falta de articulação entre essa área temática e o que os educadores realizam na prática, e uma fragmentação dos conteúdos ambientais. Apesar da escola se situar em um Projeto de Assentamento (PA), percebeu-se que não há uma vivência ambiental interdisciplinar entre os educadores na escola. Já por parte dos agricultores, os mesmos não conseguem se expressar ou expor o que realizam em relação às questões ambientais, já que há iniciativas por parte dos mesmos com essas temáticas, só que não surgem nas entrevistas. Apesar de várias ações que vem sendo desenvolvidas na escola, percebe-se outro quadro que se revela a fragilidade do processo de ensino da EA trabalhado nas escolas de educação básica, como ainda são apontadas algumas ineficiências da política educacional desse município para com formação continuada dos educadores na temática ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Educação Continuada, Educação Básica, Formação de educadores.

## **LISTA DE SIGLAS**

AGRIMAR – Associação dos Agricultores e Moradores do Castanhal Araras

CEPASP – Centro de Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular

CF – Constituição Federal

COEA – Coordenação Geral da Educação Ambiental

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo

EA – Educação Ambiental

FECAT – Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar do Sul e Sudeste do Pará

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará

IEAB – Identidade da Educação Ambiental Brasileira

MEC – Ministério da Educação

PA- Projeto de Assentamento

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA .....	12
1.2 HIPÓTESE DE PESQUISA .....	19
1.3 OBJETIVOS .....	20
1.4 JUSTIFICATIVA .....	21
<b>2. PERCURSO FORMATIVO DO AUTOR E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA ESTUDADA</b> .....	23
2.1 PERCURSO FORMATIVO DO AUTOR .....	23
2.2 2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL EXISTENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO DESEJADA.....	26
2.3 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DOS ASSENTAMENTOS NO SUDESTE DO PARÁ .....	37
2.4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROJETO DE ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS .....	43
2.4.1 Histórico de criação do assentamento .....	44
2.4.2 Demarcação dos lotes .....	46
2.4.3 Solos predominantes no assentamento.....	46
2.4.4 Aspectos estruturais do PA Castanhal Araras .....	47
2.4.5 Financiamentos aos assentados por meio de programas de crédito .....	49
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	51
<b>4 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	5
4.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTO E REFLEXÕES.....	55
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM REQUISITO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	59

<b>5 ALGUNS RESULTADOS ALCANÇADOS PELA PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
5.1 DADOS SOBRE AS FAMÍLIAS DOS AGRICULTORES ENTREVISTADOS .....	62
5.2 PRÁTICAS AMBIENTAIS QUE PODEM SER OBSERVADAS NO PA CASTANHAL ARARAS-----	68
5.3 APROPRIAÇÃO DAS PRÁTICAS OBSERVADAS NA REALIDADE PELA ESCOLA-----	71
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</b>	<b>74</b>
<b>7 REFERÊNCIAS-----</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A todos (as) os trabalhadores que, com enorme esforço e sacrifícios das mais diferentes ordens, empenharam-se, resistiram e foram vitoriosos na luta pela terra; e a todos aqueles que ainda hoje a enfrentam – homens e mulheres, idosos, jovens e crianças, acampados pelo nosso Brasil afora (LINHARES, 2008, p. 03).

Neste trabalho procura-se argumentar acerca de elementos correspondentes à discussão sobre a importância da educação ambiental e da sustentabilidade para os educadores e educandos do ensino fundamental do Projeto de Assentamento Castanhal Araras (no município de São João do Araguaia-Pará). Principalmente no que tange à discussão sobre a educação ambiental e sobre a emergência de novos paradigmas que buscam discutir o denominado desenvolvimento sustentável, esses são elementos fundamentais para estabelecer informações que possam servir de base para repensar as atuais relações entre meio ambiente e sociedade.

Esta monografia foi desenvolvida em duas partes (comum e específica), e está dividida em 06 capítulos: além da Introdução, que constitui o primeiro capítulo, ainda nela estão inseridos elementos da problematização construída no processo de pesquisa, a partir de elementos como: a justificativa, as perguntas de pesquisa, as hipóteses que serviram de orientação para a construção do trabalho e os seus objetivos. Já no segundo capítulo está a parte comum do trabalho (pelo fato de ter sido construída por todos os educandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campo, ofertado pela UFPA em Marabá, em seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso). Tal parte comum abrange o percurso formativo do autor no curso, uma “revisão autobiográfica”, uma breve discussão comparativa entre educação do campo e educação rural, e uma caracterização geral do Projeto de Assentamento Castanhal Araras, trazendo alguns de seus elementos descritivos, como a localização geral da área em estudo, e uma caracterização de alguns elementos da discussão ambiental vivenciados por famílias de agricultores do PA

atualmente. Assim, estas temáticas discutidas neste capítulo fazem parte de um processo que se denomina parte comum do trabalho.

Dando início à parte específica, no terceiro capítulo são mostrados os elementos metodológicos que foram utilizados para abordar os processos de ensino e aprendizagem em relação à temática de estudo na escola analisada, e como foi construído e desenvolvido este trabalho, a partir de autores que discutem e descrevem os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa.

Mais adiante, no quarto capítulo, está o referencial bibliográfico, no qual se utilizaram autores que fazem uma discussão mais aproximada da temática que é debatida nesse trabalho (a de uma Educação Ambiental tratada a partir de uma perspectiva crítica e transformadora). Estes autores discutem os princípios da Educação Ambiental e das práticas pedagógicas no espaço escolar, e os mesmos contribuem, de forma importante, para a construção de perspectivas de uma educação realmente transformadora.

No quinto capítulo, apresenta-se a análise de dados que foram elementos essenciais para esta construção, na qual foram analisadas algumas questões-chave, ou seja, de maior importância em relação à contribuição para a abordagem do tema pesquisado no presente estudo. A seguir, no capítulo seis, estão contidas as considerações finais do trabalho, nas quais apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, estão as referências bibliográficas dos autores que foram utilizados para fundamentar o trabalho.

## 1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

No que se refere especificamente à temática em estudo, a partir da existência do homem e dos demais seres vivos no planeta, passou a existir uma interação entre o homem e o ambiente. Essa vivência inseparável faz parte da vida na terra, essa interdependência torna-se necessária para a evolução da biosfera e dos ecossistemas. No entanto, no decorrer da história, a humanidade vem desrespeitando a importância das outras espécies para o equilíbrio ecológico do planeta.

Como a natureza é diversificada, constituída de diversos elementos, têm-se vários tipos de recursos naturais utilizados pelo homem. Porém, o uso intenso de alguns deles, ou de forma inadequada, pode comprometer sua utilidade (esgotar esses recursos) ou prejudicar o meio ambiente. Assim, o que se convencionou designar por desenvolvimento, por observar tão-somente os aspectos econômicos, gera apenas mais pobreza, desigualdade e exclusão social, além de danos severos ao meio ambiente.

A tendência da acumulação capitalista vem priorizando o ter em detrimento do ser, reforçando o pensamento em que o ser humano pode tudo, no que se refere ao chamado desenvolvimento, a qualquer preço. Assim, os grandes grupos econômicos e corporações usam o poder político-econômico em benefício da classe dominante, e transformando os ecossistemas constituintes da biosfera simplesmente em uma fonte de produção de matérias-primas a serviço do capital, o que caracteriza uma visão da natureza como um “grande almoxarifado”, em uma visão utilitarista da relação sociedade-meio natural.

Os resultados das ações baseadas nessa visão de mundo estão deixando o meio ambiente cada vez mais em estado de alerta, pois atitudes desordenadas interferem drasticamente no equilíbrio da biosfera, pondo em risco a sobrevivência de grande parte dos seres vivos que constituem a biodiversidade dos ecossistemas. Seria necessário uma mudança na visão de mundo predominante no âmbito do sistema capitalista, buscando uma maior racionalidade para entender que os recursos naturais são finitos e podem se esgotar de forma irreversível, e todos esses elementos apontam para problemas futuros não só para a natureza, mas para a própria espécie humana.

Tendo em vista a emergência dessa problemática ambiental em escala internacional durante a segunda metade do século XX, uma chamada inicial para debater o assunto foi a Conferência de Estocolmo (organizada pela ONU – Organização das Nações Unidas), em 1972, que foi considerada um marco histórico, no âmbito da política internacional, por chamar a atenção do mundo para os problemas ambientais. Nessa Conferência foi elaborada uma declaração sobre o Meio Ambiente e o Homem, sendo que a mesma recomenda que seja estabelecido um programa internacional de Educação Ambiental (EA), visando educar o cidadão comum para que ele possa manejar e controlar o ambiente em que essas pessoas

vivem, e que se possa reconhecer o desenvolvimento da EA como um elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo. Assim:

As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental critica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (DIAS, 2000, p. 36).

Diante dos conflitos socioambientais atuais, a EA a cada momento se mostra urgente e necessária para uma construção de um processo de ensino contínuo no aspecto progressivo, visando construir novos paradigmas para guiar a ação homem-natureza, que não passem necessariamente pela relação utilitarista predominante no modo de produção capitalista, baseada no consumismo e na exploração da natureza e do homem pelo homem. Assim, defende-se uma EA na qual se possibilite aos educandos o despertar dos seus conhecimentos, a construção de valores e o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a participação consciente e organizada dos cidadãos diante das questões que podem comprometer a vida no planeta, no presente e no futuro.

Desta maneira, uma dimensão normativa da EA exige que ela esteja presente nos vários momentos da vida das pessoas, nas ações de educação não formal, mas também em todas as fases do ensino formal, e principalmente na educação básica, através de uma práxis pedagógica que traga uma ação transformadora, que caminhe permanentemente para formar pessoas críticas e conscientes sobre o ambiente, na complexidade de seus aspectos e nas suas relações com a sociedade. Esse é o olhar de uma EA crítica e transformadora, que seria importante como instrumento de intervenção e diagnóstico da realidade, principalmente a partir da educação formal. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que devem orientar as ações da educação básica, propõem que:

(...) A escola deverá (...) oferecer meios efetivos para cada aluno compreender os fatos naturais e humanos referentes a essa temática, desenvolvendo suas potencialidades e adotar posturas pessoais e comportamentos sociais que lhe permitam viver numa

relação construtiva consigo mesmo e com seu meio; colaborando, protegendo e preservando todas as manifestações de toda a sua força, abundância e diversidade. (BRASIL, 1997, p. 197).

Nesse sentido, a EA deve ser visto na escola como fonte de instrumentos imprescindíveis, no sentido de sensibilizar as pessoas sobre a real situação ambiental atual, e que essa temática, trabalhada de forma transversal, seja vista como importante para orientar os conteúdos trabalhados pelas escolas na educação básica, assim como as aulas de matemática ou português. Dessa maneira, o sistema educacional estaria contribuindo para formar pessoas comprometidas e responsáveis não somente por suas funções, mas também pelo que acontece a sua volta. No entanto, nas abordagens ainda predominantes nas escolas atualmente, o que se percebe é uma educação que desconhece o aspecto ambiental e a sua importância, não só para a vida, mas para a formação do ser humano como sujeito responsável por manter um ambiente equilibrado para a própria sociedade e para as outras formas de vida. Segundo Dias (2000, p. 16) “(...) ainda se treina o (a) estudante para ignorar as conseqüências ecológicas dos seus atos”.

Frente a essa realidade, percebe-se, a formação dos nossos educadores precisa de novas formas de se trabalhar a educação, na qual prezem a ecologia e valorize os conhecimentos e os arranjos locais. Onde levem em consideração as práticas e os saberes das populações locais que vivem em uma relação mais intrínseca com os elementos naturais em seu cotidiano, permitindo o. “[...] Estabelecimento de políticas, programas e projetos visando à ordenação do território e à melhoria da qualidade de vida das populações urbanas e rurais” (Capítulo: 1 do zoneamento ecológico – econômico; LEI Ambiental do Estado do Pará, Art. 71).

Tendo em vista os elementos que foram vistos acima, o registro da memória de lutas e conquistas dos agricultores familiares de São João do Araguaia, no sudeste paraense, em especial os Moradores do Projeto de Assentamento (PA) Castanhal Araras, nos possibilitam refletir sobre o processo de formação desse PA, sobretudo de sua trajetória e desde sua fundação e até os dias atuais, bem como identificar e compreender as práticas existentes nas ações ambientais e as motivações que as lideranças cultivam em relação aos aspectos ambientais. Esses aspectos serão considerados como importantes para entender os elementos

possíveis da realidade local que podem orientar ações práticas de Educação Ambiental nas escolas desse assentamento. Assim, o que se pretende é realizar um estudo de caso, que permita partir da realidade concreta de um assentamento nessa região para uma abordagem sobre a EA que tome as questões ambientais a partir de um ponto de vista crítico e reflexivo.

Historicamente as lutas camponesas são esquecidas ou simplesmente substituídas por “novidades banais”, esquecendo-se as memórias fundamentais da cultura camponesa. No Brasil, um dos maiores movimentos camponeses aconteceu nas décadas de 1940 e 50 no Nordeste brasileiro, em que “Francisco Julião funda o movimento das Ligas Camponesas. Ao longo das duas próximas décadas, esses movimentos sociais motivaram a orientação para a criação de vários STTRs (Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais) no país. Porém, aconteceram também disputas em torno do movimento sindical, pois a maioria deles não estava a favor dos interesses dos trabalhadores do campo, passando longos períodos em poder de sindicalistas que estavam orientados ideologicamente com os governos militares.

Foi a partir das necessidades e demandas de lutas que o STTR de São João do Araguaia-PA conseguiu aos poucos organizar os trabalhadores rurais camponeses, no sentido que suas lutas viessem ter êxito no sentido de conquistar terras improdutivas dos latifundiários pertencentes às oligarquias regionais. Assim, os representantes do movimento sindical buscavam alternativas que dessem respaldo às demandas dos agricultores familiares por terra e por viabilidade produtiva, e assim os movimentos em torno das ações de reforma agrária foram elementos que foram historicamente dando concretude à idéia de um campesinato atuante e ativo no território no sul e sudeste do Pará.

Assim, na busca da gênese do conceito de território, Souza (1995, p. 84) acredita que:

O território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto em si (como seus atributos naturais e socialmente construídos) que é apropriado, ocupado por um grupo social. A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade.



Portanto, o termo território aparece como sinônimo de interação entre a sociedade e o ambiente, e também como espaço de relações de disputa, visto que para a manutenção e conquista de poder, seria necessário existir um território como espaço social concreto de lutas em torno da apropriação social desse território. Assim, “(...) a sociedade que consideramos, seja grande ou pequena, desejará sempre manter, sobretudo a posse do território sobre o qual e graça ao qual ela vive” (RATZEL, 1990, p. 76).

Fernandes (2006) adiciona um “elemento” que parece ter sido esquecido e está sendo enfatizado na discussão sobre o território camponês, que é justamente a presença de pessoas, pois se compreende que é neste (e deste) território que as pessoas constroem suas existências, a partir das “[...] das demandas dos movimentos sociais camponês na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (FERNANDES, 2006, p. 26).

Com o objetivo de compreender o processo histórico de fortalecimento do campesinato nesse território, através da ocupação de seus espaços produtivos e de reprodução de um modo de vida camponês, é importante ressaltar que a constituição dessas demandas não é de hoje, já que as lutas e disputas dos movimentos camponeses já vinham desde os anos 1950 e 60 no país. Porém, especificamente na região do Sul e Sudeste Paraense, esses movimentos ganham força nos anos 1970 e 80, sendo impulsionados pela chegada de um grande número de migrantes de outras regiões do país, que juntamente com os posseiros ocupantes de pequenas áreas de terra nessa região, foram aos poucos convergindo para a construção de um princípio identitário camponês na região, forjado nos processos de disputa com os representantes do latifúndio. Assim:

A migração “espontânea” que nos anos 1950 e 1960 era formada por contingentes populacionais oriundos, principalmente, do Nordeste, como trabalhadores rurais, pequenos ocupantes, posseiros e proprietários sem capital, transforma-se. No ano de 1970, ela vira estratégia de ocupação integrada aos projetos de desenvolvimento pelo governo para a região. Como afirma Becker (1990), pequenos e médios produtores e pequenos investidores do Sul do País passam a se incorporar ao contingente regional (CARDOSO, 2006, p. 33).

Com isso, a partir da intervenção do Estado na ocupação da região, os representantes dos movimentos sociais puderam buscar parte da memória coletiva camponesa, no sentido de rever os princípios que orientaram movimentos como as Ligas Camponesas, que certamente serviram como repertório para ações de resistência e luta por terra. Como as ocupações de fazendas, estradas e instituições públicas para pressionar o Estado a fazer valer os direitos à reforma agrária, que estiveram por muito tempo “adormecido” nessa região.

Nesse contexto regional, no que se refere especificamente ao STTR do município de São João do Araguaia, diante de vários limites, dificuldades e conquistas do movimento sindical no município, uma dessas conquistas foi a criação do Projeto de Assentamento Castanhal Araras, PA esse que teve desde seu “berço” uma preocupação com a conservação ambiental, a formação e a organização das famílias e das forças políticas do território e dos seus diversos municípios. Uma prova disso é que esse STTR foi responsável pela formação de várias lideranças dos movimentos sociais que se encontram hoje em várias instituições públicas, Sindicatos, Cooperativas de Agricultores Familiares, nos espaços político-partidários e nos conselhos municipais que permeiam a organização institucional local e regional.

Com o surgimento de lideranças à frente dos movimentos sociais na região, foram sendo construídos coletivamente uma série de princípios identitários que serviram não só para a formação dessas lideranças, mas para trabalhar com os camponeses quais poderiam ser suas contribuições para a conservação ambiental, construindo no território um elo de homem e natureza a partir das próprias práticas dos camponeses em seus modos de vida, buscando a reprodução socioeconômica de suas famílias. Assim, segundo Ratzl (1990), “as relações entre sociedade e território são determinadas pelas necessidades de habitação e alimentação, [...] a partir do momento em que há uma organização social para sua defesa”.

Dessa maneira, considera-se que os processos formativos que culminaram na construção de uma identidade camponesa na região do sul e sudeste do Pará geraram impactos positivos, além de uma constante busca por uma sociedade mais justa e igualitária, já que esses são princípios presentes nas lutas históricas dos movimentos sociais na região.

Nesse contexto, tem-se como contextualização para entender a importância da Educação Ambiental para os educadores e educandos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental da escola do PA Castanhal Araras, o conjunto de acúmulos e experiências em torno das questões ambientais que foram uma das tônicas da criação desse PA. Dessa maneira, esse trabalho busca contribuir para resgatar o valor e o sentido histórico das experiências dos agricultores desse PA em relação às iniciativas de conservação do ambiente em que eles vivem, e que essas experiências possam contribuir minimamente para compreender as questões ambientais que se colocam no centro do debate atual sobre a sustentabilidade, também em outros PAs na região.

Assim, o presente trabalho constitui-se no projeto de pesquisa que subsidiará a monografia exigida para a conclusão do curso de Pedagogia do Campo, da UFPA em Marabá-PA. Essa tentativa de juntar os elementos históricos trazidos de uma reflexão sobre as iniciativas já realizadas no assentamento em relação às questões ambientais com uma discussão sobre a EA nas escolas do campo se coloca como central para entender a problemática de pesquisa que esse trabalho se propõe. Assim, a pergunta de pesquisa que se coloca como elemento central de estruturação desse trabalho parte da seguinte formulação: *as práticas e discursos que buscaram focar as questões ambientais junto aos agricultores familiares do Projeto de Assentamento Castanhal Araras estão sendo (ou não) apropriados pela escola do assentamento, de forma a aproximar os aspectos da Educação Ambiental trabalhados no ensino fundamental da realidade local?*

## 1.2 HIPÓTESE DE PESQUISA

Tendo em vista a pergunta de pesquisa que orienta a construção desse trabalho, conforme exposto acima, formula-se então uma resposta provisória a essa indagação, visando observar se a mesma é válida (ou não) para compreender os elementos da realidade local que está se constituindo como objeto de pesquisa ao final do trabalho. Assim, sua formulação é a seguinte:

- Desde a criação do PA Castanhal Araras, observa-se que se constituíram várias iniciativas voltadas para a conscientização sobre a importância da

conservação ambiental nos ecossistemas amazônicos, de forma até certo ponto constante. Assim, essas iniciativas vêm sendo renovadas em busca da permanência dos agricultores familiares no PA e da valorização do assentamento, no sentido de conservar a vegetação florestal, até mesmo para servir de referência para outros assentamentos nos contextos local e regional. Todavia, esses elementos presentes em certas práticas no interior do PA não orientam ainda iniciativas de educação ambiental na educação básica oferecida aos filhos de agricultores do PA, que sejam contextualizadas a partir da realidade local, como demonstram as iniciativas em torno das questões ambientais referidas acima. Em parte, isso se explica pela falta de educação continuada em torno da EA na própria formação dos educadores que trabalham nas áreas rurais do município e da região.

### 1.3 OBJETIVOS

Levando em conta esses elementos, o presente trabalho tem como objetivo básico, referenciado na perspectiva teórica da Educação Ambiental crítica de Carvalho e Guimarães (2004) e na abordagem da Ecopedagogia proposta por Gadotti (2000) e Avanzi (2004), atingir alguns propósitos. Assim, como objetivo geral, propõe-se:

- Identificar as práticas existentes em educação ambiental na educação formal básica do PA Castanhal Araras e, através de uma amostra das famílias do assentamento, se a escola local se apropria (ou não) das experiências existentes em torno das questões ambientais no assentamento.

Já de forma específica, tem-se os seguintes objetivos:

- Possibilitar, através da abordagem dessa temática, que os educadores reflitam sobre sua atuação no cotidiano escolar e não-escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular a escola com os ambientes locais e regionais onde ela está inserida;

- Proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre o conhecimento da realidade local, a partir do qual os educadores e educandos se permitam debater e refletir

sobre as experiências e práticas voltadas para a conservação ambiental já existentes nos lotes dos agricultores do PA. Assim, isso poderia proporcionar um ambiente participativo no qual os professores e alunos possam partir da realidade local, para que possam intervir, questionar e propor ações que tenham como norte um processo educativo pensado a partir dessa realidade;

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

O PA Castanhal Araras é um projeto de assentamento no sudeste do Pará, especificamente no Município de São João do Araguaia- PA, que foi criado no ano de 1998, como um dos resultados das demandas do STTR de São João do Araguaia-PA por Reforma Agrária. Um dos apoios fundamentais para a sua criação se constituiu pela atuação do Sr. Raimundo Gomes da Cruz Neto (“Raimundinho”), que colaborou desde o remanejamento dos agricultores da área denominada Mãe Maria (hoje situada no município de Bom Jesus do Tocantins-PA). Desde então, é comum se escutar o processo histórico de criação desse assentamento, visto que o mesmo teve e tem um importante papel, a partir de sua criação, principalmente pela forma como foi organizado o processo de luta dos trabalhadores rurais no município e na região. Esses são elementos que demonstram a importância de um estudo de caso nesse assentamento específico, para compreender alguns dos elementos que hoje permeiam a discussão ambiental nas áreas de campesinato na região.

Meses depois de sua criação, o assentamento passa a ser assistido pelo CEPASP (Centro de Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular), na pessoa de seu representante legal (o Sr. “Raimundinho”). O CEPASP atuou na parte de assistência técnica, formação, informação e na organização dos agricultores em busca das políticas públicas e de linhas de financiamento que existiam para tentar garantir a reprodução socioeconômica dessas famílias. Graças a algumas dessas ações, realizadas principalmente pelo CEPASP, com o apoio de outras instituições, entidades e lideranças locais e regionais, é que o assentamento foi e é considerado diferenciado na região pelo seu formato organizacional, apesar dos problemas que enfrentou e de uma queda na produção local das famílias.

A pesquisa busca então observar as estratégias de organização dos trabalhadores rurais após o recebimento dos seus lotes, em uma perspectiva histórica, e suas práticas realizadas e que podem ser consideradas como promissoras em relação às ações de conservação ambiental. Acredita-se que aí se apresenta a relevância dessa pesquisa, visto que são quase inexistentes trabalhos de pesquisa sobre esse assunto na região. Atualmente, São João do Araguaia conta com 11 projetos de assentamentos, que derivaram das ações de formação e organização dos camponeses, iniciadas justamente a partir do assentamento Castanhal Araras.

Esse trabalho também revelará a sua importância, visto que busca discutir localmente elementos que relacionem as possibilidades de permanência das famílias nos lotes às iniciativas de cunho socioambiental que foram desenvolvidas no âmbito desse assentamento ao longo de sua história. Além disso, o trabalho busca discutir a importância da educação ambiental para os educadores e educandos das turmas do 5º ano ao 8º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, questões como: qual papel da escola que fica localizada no assentamento para a formação dos assentados, qual a importância das experiências de cunho socioambiental desenvolvidas no assentamento para o currículo escolar ofertado localmente, qual a importância da atuação da escola em temas transversais como a educação ambiental, e como ela assumirá sua postura diante dessa nova conjuntura, são elementos de reflexão pertinentes e interessantes, que justificam de modo interessante a realização de uma pesquisa acadêmica nesses moldes.

## **2 PERCURSO FORMATIVO DO AUTOR E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA ESTUDADA**

(...) A educação é peculiar no sentido de que (...) de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para produzir-se a mudança das circunstâncias sociais (MARK, 1964, p. 83).

Neste capítulo se discutirá, de forma sucinta, sobre o processo formativo individual do autor no curso e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem refletindo na formação, que versam principalmente sobre ações e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso que objetivaram ampliar os conhecimentos dos educandos do curso bem como instruí-los para o exercício de uma educação transformadora nas escolas do campo. Também se fará uma relação acerca da educação do campo que é almejada pelas populações camponesas, contraposta à discussão e à atuação da educação rural, do tipo que é desenvolvido nas escolas do campo ao longo do tempo. Ainda se trarão a caracterização geral do assentamento e, de forma breve, as iniciativas voltadas para a conservação ambiental nessa área.

### **2.1 PERCURSO FORMATIVO DO AUTOR**

Esse percurso histórico do autor faz parte do processo de acreditar na luta e de sonhar um sonho ousado e possível de ser realizado. Assim, é a vitória de muitos sonhos, de sonhos sonhados juntos, por aqueles que acreditam em um outro mundo, que seja possível de ser mudado. Em uma perspectiva de novas construções e visões de mundo no espaço em que se atua, tudo isso vai depender dos métodos utilizados ou da fonte de formação que são utilizadas, e que constroem uma outra visão sobre a educação e sobre o campo: a visão do campesinato. Assim,

refletir sobre a formação no curso superior em Pedagogia do Campo e as contribuições dessa formação para os processos educativos do campo é fundamental para compartilhar e compreender os novos paradigmas que se querem nesse processo educacional, que se pretende crítico e transformador.

Os elementos de minha história de vida mostram que sou filho de agricultores migrantes do Ceará, em busca de melhores condições de vida para o sustento de sua família. Meus pais são Maria Dionízia da Conceição e Luiz Ferreira da Silva (hoje já falecido). Nascido aos 20 de novembro de 1965, tive uma infância com muito trabalho, pois aos 5 anos de idade já ajudava o meu irmão mais velho a cuidar dos animais na propriedade da família, já que naquela época não se criavam os animais dentro de espaços cercados, então as crianças cuidavam para os animais não se alimentarem das roças. Na minha adolescência e juventude, sempre ajudei meus pais no trabalho com a agricultura. Em meados de 1976, minha família migrou para a região de Imperatriz – MA, e entre 1984 e 85, cumpri o serviço militar obrigatório no quinquagésimo Batalhão de Infantaria de Selva – 50º BIS, período durante o qual tive muita dificuldade, por ser a primeira vez que fiquei distante da família. No ano de 1986, mudamos para o município de Parauapebas, quando trabalhei durante seis meses na Serra dos Carajás. Então, na metade do ano de 1987, passei a fazer parte do movimento sindical, especialmente no STTR de São João do Araguaia-PA, no qual assumi funções dentro da administração do sindicato, e no decorrer do tempo prestei serviços em outros movimentos sociais. Mesmo com essas funções, nunca me afastei do trabalho no campo. É por ter essas raízes de agricultor familiar que não podia fugir desse tema importante, visando discutir a formação do projeto de assentamento no qual resido.

Em relação à formação escolar, iniciei meus estudos apenas aos 14 anos de idade, e sempre estudei em escola pública, e com muita dificuldade, porque dividia o tempo de estudo com o trabalho na agricultura, no primeiro momento da formação (do primeiro ano até o segundo ano do ensino fundamental, antigo 1º grau). Em um segundo momento, acabei tendo que repetir essas séries iniciais, e consegui completar até o quarto ano do ensino fundamental. Ficando um intervalo de dezessete anos distante da escola terminei por ficar sem estudar, retornando aos estudos apenas em 1998, concluindo o ensino fundamental em 2000, e no ano de 2003, concluindo o ensino médio.



Em relação à formação superior e à minha inserção na UFPA, esse processo foi parte de uma parceria estabelecida entre a FETAGRI – Regional Sudeste do Pará e um grupo de professores da UFPA – Campus de Marabá, a partir da qual foi construído um projeto apresentado ao INCRA e ao PRONERA (programa do Ministério da Educação) para a formação de 50 agricultores familiares ligados ao movimento sindical. O processo de seleção ficou a critério dos sindicatos da área de abrangência da FETAGRI Regional Sudeste, que selecionou agricultores e filhos de agricultores para a disputa das 50 vagas. O processo de classificação se deu pela maior nota em um processo seletivo simplificado, e assim sucessivamente, selecionando 50 novos alunos entre os 174 candidatos inscritos.

Dessa forma, ao passar pelo processo seletivo e dar início à minha formação universitária, esse foi o momento de contato com o mundo intelectual das regras e dos compromissos acadêmicos, tendo em vista os objetivos que são assumidos, visando construir junto com suas comunidades ou definir que tipo de educação nos projetos de assentamento se quer para a região. Para que a Educação do Campo venha a se fortalecer através de novas metodologias, que aos poucos vêm ganhando terreno graças às iniciativas da UFPA e de outras instituições de ensino, principalmente na cidade de Marabá. Portanto, essa formação acadêmica veio valorizar as memórias locais, as tradições e os conhecimentos dos agricultores que constituem o campesinato da região. Assim, trazer as experiências em educação do campo para dentro das escolas das áreas rurais, construir assim novos projetos político-pedagógicos, valorizar o sujeito do campo e afirmar que a educação adquirida fora da escola conta muito para a formação do sujeito camponês, todos esses elementos são reforçados graças a essa formação. Dessa maneira, uma das principais contribuições do curso de Pedagogia do Campo é fazer uma importante releitura do território, tendo em vista a identificação de uma identidade camponesa nessa região.

A visão da FETAGRI Regional Sudeste, em parceria com os docentes da UFPA – Campus de Marabá que construíram o curso de Pedagogia do Campo, consistiu em elaborar um plano de formação que pudesse entrar no mundo da educação formal, em uma perspectiva da construção do real aprendido para a capacitação dos alunos nos aspectos teórico-metodológicos e na produção de conhecimento que venha a efetivamente contribuir para a formação e para as

mudanças sociais na vida das pessoas. Foi com essa atitude que se criou a turma de Pedagogia do Campo em 2006 no Campus de Marabá da UFPA, no sentido de fortalecimento do campesinato da sua área de abrangência e para a potencialização dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da região. Nesse sentido, a formação do curso proporcionou uma perspectiva diferenciada sobre a realidade do campo no Sul e Sudeste do Pará, pois tratou os discentes como sujeitos de sua própria história e como potenciais transformadores nos elementos da educação voltada para o campo atualmente nessa região.

## 2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL EXISTENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO DESEJADA

Para se fazer uma discussão sobre as características da proposta de educação do campo que orienta este trabalho, é importante realizar uma análise que mostre seus contrapontos frente ao que se convencionou chamar como educação rural, ou seja, uma comparação entre as diferenças existentes entre esses tipos de abordagem, para destacar os aspectos que são vistos como transformadoras na proposta apresentada pela educação do campo.

Muito se tem falado sobre a educação no meio rural brasileiro, e é notável que os educadores pouco tenham recebido uma formação adequada no sentido que venha reforçar as deficiências educacionais que existem no meio rural, e em se tratando da educação ambiental (que é o principal aspecto abordado neste trabalho), é pouco o investimento realizado para que os professores consigam ter resultados a médio prazo.

Em relação à educação rural ofertada no Brasil, durante muitos anos o modelo de educação que era destinada às escolas do campo era vinculado ao modelo urbanocêntrico, característica fundamental de uma educação rural unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização. O ponto de partida e de chegada do conhecimento era a cidade, apresentada como superior e moderna. Por isso, sempre foi subordinada a uma forma de educação imposta por pessoas que desconheciam a realidade dos sujeitos, principalmente no campo, e de outras áreas que não as

urbanas. Na perspectiva oligárquica de educação rural, seus princípios eram a qualificação de mão-de-obra para atender à economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional. Esse modelo de sociedade era baseado no predomínio dos espaços urbanos sobre os rurais, vistos como meros fornecedores de alimentos e matérias-primas para as cidades.

O Brasil traz as marcas do coronelismo entranhadas pelo latifúndio e marcadas pela ausência de uma maior preocupação com as populações desfavorecidas do meio rural. Mesmo assim, as Constituições de 1824 e a de 1891 não contemplam a educação voltada para o campo. Sabe-se que nesse período o setor dos cafeicultores (oligarquia rural) tinha uma grande influência sobre o poder político, porém a educação escolar sempre foi voltada para o setor da industrialização. Porém:

O ruralismo atuou como elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial utilizando a educação como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos com a promessa de elevar a produtividade do campo. (NAGLE, 1974, p. 25).

A Constituição de 1934 trata dos principais aspectos da educação, pois a partir dessa data a nascente classe média e outros setores interessados começam a ganhar força, fazendo o Estado começar a tratar desse tema. Essa Constituição também já assegura, de forma tímida, um orçamento para as escolas situadas no meio rural, com responsabilidade do poder público.

No entanto, Horta (1994, p. 01) afirma que:

O Estado aproveita ao máximo as divergências existentes, reconciliando-as e arbitrando os conflitos, para atender aos diferentes grupos, mas que em última análise, procura colocar o sistema educacional a serviço de sua política autoritária.

O Decreto Constitucional de 1937 aponta principalmente para o setor industrial, que tem necessidade da educação profissional devido à falta de mão-de-

obra qualificada, e mais uma vez o campo fica em segundo plano. A partir de 1949, o processo de interesse pelo ensino na zona rural volta a ser discutido, apoiado principalmente pelo estabelecido na Constituinte de 1934, mas com outra metodologia: as empresas rurais passam a ter o domínio dessa formação e suas vantagens políticas, como incentivos fiscais. Os recursos para isso eram provindos dos cofres públicos, além de outros recursos vindos de cooperações com setores norte-americanos. Esse modelo educacional tinha três características principais, a partir da década de 1940, segundo Leite (1999, p. 30-31):

- a) Conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização;
- b) privilegiava interesse de certas classes sociais e não considerava a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- c) privilegiava conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

O que temos, então, a partir da década de 1950, é a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços (urbano e rural), por se acreditar que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (PEREIRA, citado por ABRAÃO, 1989).

Com todas essas características a escola passou a ser responsabilidade também das indústrias/empresas, então passou a existir uma escola institucionalizada, sem sequer se perceber onde essa escola estaria localizada, e o pior é que não havia a menor consideração por quem essa escola iria atender: as relações sociais existentes, a distância da escola e das famílias a serem atendidas, quais seriam as necessidades de formação sócio-cultural das famílias ali existentes, etc. Todo esse processo se repete na Constituição de 1967, seguido de uma mudança com uma emenda em 1969, que oferta gratuidade por parte das empresas agrícolas/indústrias, por meio da obrigatoriedade do ensino primário gratuito aos filhos de seus funcionários, de 7 a 14 anos. Nesse período, o Brasil tinha o mais baixo índice de escolaridade da América Latina na década de 1970, e o resultado dessas políticas educacionais voltadas para o meio rural foi que muitos

trabalhadores permaneceram analfabetos, pois o índice de analfabetismo na época chegava a 31,7% no meio rural

Em contraposição a essa situação, a partir dos anos 1960 e 1970 os movimentos sociais do campo passaram a surgir e a ganhar força, e com esses descasos em relação ao meio rural, começaram a lutar por melhores escolas no campo e uma educação de qualidade. Esse movimento se fortalece a partir dos anos 1980, com as parcerias desses movimentos com setores da educação e com pessoas comprometidas com a educação no meio rural. Outros aspectos importantes nesse período foram o surgimento de teses sobre novos modelos de educação, como Paulo Freire, que critica duramente a “educação bancária” existente e que desenvolveu um modelo de “educação libertadora”. Seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas.

Com as ações dos movimentos sociais e das instituições ligadas à educação, essas lutas se tornam visíveis e em parte fizeram com que a Assembléia Constituinte de 1988 abra novos caminhos para a sociedade discutir o modelo de escola que o campo necessitaria, que foi complementado anos depois com a aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que em seu artigo 28, afirma que:

(...) Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar de existir esse dispositivo legal que abre caminhos para uma educação mais adaptada ao contexto do campo, ainda existem formas de ensino muito arcaicas nas escolas do campo (e mesmo nas escolas da cidade). Em relação a esse aspecto, faltam conteúdos e conhecimentos sobre a realidade rural, e mesmo equipes

preparada para discutir e preparar os planos e desenvolver ações nas escolas, obedecendo ao disposto no Artigo 28 da LDB.

O que se percebe é que historicamente a preocupação do Estado brasileiro era com desenvolvimento urbano, para que, através da educação e de outras áreas, se pudesse defender e manter os interesses políticos e econômicos da burguesia nacional, bem como difundir através da educação o princípio do “progresso do civismo”. Décadas se passaram, e apesar dos poucos avanços, a educação rural ainda é vista e tratada como algo à parte do contexto de desenvolvimento brasileiro. Quase sempre a educação rural tem sido apreciada nos documentos oficiais apenas como dados.

(...) São números citados de uma população esquecidas. São apenas quantidade ou no máximo referência marginal pejorativa. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. (KOLLING, citado por MOLINA, 1999, p. 30).

Percebe-se também que, no contexto atual, a educação brasileira, em especial a ofertada no meio rural, ainda não consegue fugir das regras e das intenções ditadas pelo modo de produção capitalista. O poder de dominação é muito forte no sentido de controlar a organização sócio-cultural e o sistema econômico voltado para o benefício de uma classe, enquanto a educação rural fica cadenciada pelas relações de dependência e subordinação aos ditames do capitalismo, que vão desde o acesso precário à educação pública, gratuita e sem qualidade, e que passa pelos pacotes educacionais pensados pelo organismos internacionais e desenvolvidos nas escolas rurais.

Discutir esse processo de educação rural hoje é interessante, mas também bastante preocupante, porque não há uma prioridade por parte dos órgãos públicos responsáveis pelo setor educacional. É sabido que existem educadores e secretários de educação que não conseguem trabalhar com um currículo diferenciado, observando a realidade e as diferenciações entre campo e cidade, adotando-se um modelo generalista e urbanocêntrico. Essas práticas estão deixando grandes “vazios” na formação dos educandos, criando um “vácuo” entre o que eles aprendem e o que eles precisariam aprender.

Outro aspecto observado atualmente na educação rural, principalmente no sul e sudeste paraenses, é que essa educação na sua maioria das vezes é negada aos moradores das áreas rurais por falta de educadores, material didático necessário etc. Os administradores precisam atender primeiramente as demandas das cidades, e com a carência de educadores qualificados a educação rural fica por conta de voluntários ou leigos, como é o caso dos assentamentos recentes ou dos acampamentos na região. Há casos que, para se ter acesso à educação formal, é necessário improvisar debaixo de lonas pretas, barracos de pau-a-pique, bancos de toras de madeira, etc. Há municípios que alegam falta de recursos, e outros que não estão preparados para atender à demanda que cresce muito rápido, devido ao fluxo migratório nessa região. Todavia, se consideram como “urbanas” áreas que não necessariamente contam com características que podem ser assim designadas. Assim:

(...) na expansão da fronteira agrícola, povoados com mais de dez mil habitantes, com casas de adobe ou pau-a-pique, sem nenhuma característica propriamente urbana, nem instalação urbana, cuja população se dedicava, na quase totalidade, à agricultura, são assim considerados. E normalmente se considera um aglomerado humano de cinco mil pessoas como localidade urbana e seus moradores como migrantes que se deslocaram do campo para a “cidade”. (MARTINS, 1998).

A qualidade da educação ofertada atualmente no campo é bem mais preocupante do que se pensa. É possível imaginar quantos jovens da zona rural que concluem o ensino médio e não sabem a história do seu assentamento, não consegue entender o processo de reprodução socioeconômica das famílias, não sabem o que gira em torno dos mercados do assentamento ou do seu município, ou quem controla a política local e regional. Nesse contexto de uma educação totalmente descontextualizada e acrítica, qual o papel da escola na formação desses jovens? Só se sabe que há muitos jovens frustrados com uma educação que não está ligada à sua realidade. Assim, para esses jovens, que fazem uma formação que supostamente:

(...) ofereceria um futuro de oportunidade e de prosperidade, eles descobrem que não estão aptos sequer a obter um modestíssimo emprego, pois saem do sistema escolar sem possuir as “qualidades” que os empregadores esperam e necessitam encontra em um bom funcionário. Isso acontece porque o sistema de educação, rural/urbano, não lhe proporciona os conhecimentos úteis, as aptidões necessárias e nem sequer as atitudes e os valores que necessitam para ser bons empregados e produtores/agricultores, tampouco os prepara para que sejam bons cidadãos e pais de famílias que saibam educar, orientar e cuidar da saúde dos seus filhos, etc. (Disponível em <<http://www.polanlacki.com.br>>. Acesso em: 29 jul. 2010).

As políticas públicas voltadas para a educação no campo não têm sido suficientes, pois não basta ter um prédio escolar se não tiver uma boa equipe de educadores com formação adequada e infra-estruturas disponíveis, laboratórios de pesquisa ou mini-bibliotecas, etc. Mas as preocupações não param por aí, mas sim deve avançar para as “idéias” e conteúdos ofertados. Outra preocupação é com os jovens que concluem o ensino fundamental e que muitos ficam nesse percurso, evadindo-se das escolas. Assim, as políticas públicas voltadas para a educação nas áreas rurais não têm conseguido transformar o ensino rural/urbano arcaico/atrasado em um ensino diferenciado e de transformação:

(...) Praticamente todos os demais conhecimentos são irrelevantes para que os jovens possam ter melhor desempenho no trabalho e na vida pessoal, familiar e comunitária. Nesses oito (hoje nove anos) subseqüentes do ensino fundamental, os poucos conteúdos que poderiam ser úteis geralmente são ensinados de maneira excessivamente teórica e abstrata, fragmentada e desvinculada da vida e do trabalho, com o que se transformam em virtualmente inúteis. (Disponível em <<http://www.polanlacki.com.br>>. Acesso em: 29 jul. 2010).

Assim, deveriam ser inseridos nos conteúdos assuntos que possam ser úteis na vida dos alunos no futuro, mas não é o que acontece. A educação rural procura



separar toda e qualquer atividade do aluno que trabalha, pois quem estuda não pode misturar com o trabalho. Assim, o que existe é uma educação sem conexão com as atividades do dia-a-dia da comunidade e da vida familiar, e nesse aspecto se tem uma educação que desconhece a realidade do sujeito camponês no sul e sudeste do Pará.

Esse luta em busca de uma nova educação, crítica e transformadora da realidade do campo não é tarefa fácil, requer no mínimo um esforço para compreender as perspectivas de setores socioculturais importantes que existem no meio rural, como os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, e outros atores que moram e tiram a sua sobrevivência do campo.

Em relação à educação ofertada no campo da região Sul e Sudeste do Pará, tome-se o exemplo do principal município no contexto regional, que é Marabá. Todavia, antes é necessário destacar que Marabá é uma cidade considerada importante nessa região, pois a mesma é localizada entre duas importantes rodovias (BR-230 – Transamazônica e PA-150, que liga o sul e o sudeste à capital do Pará, Belém). Atualmente, Marabá está entre as maiores cidades do estado, com um pólo econômico diversificado: pecuária, agricultura, pesca, setor industrial, etc. A região de Marabá, na área da educação no meio rural, conta com muitas escolas espalhadas em grande parte dos assentamentos e áreas de agricultores familiares. Porém, em sua maioria são escolas isoladas, de difícil acesso, com oferta de ensino multisseriado. Apesar de ser uma referência para os demais municípios da região, Marabá não tem um currículo diferenciado para atender à educação voltada para o campo, mesmo tendo em vista que Marabá é o município com o maior número de assentamentos da região.

Tendo em vista todas essas necessidades e demandas que existem no sistema educacional da região voltado para o campo, as principais lideranças dos movimentos sociais e instituições voltadas para o apoio e assessoria à agricultura familiar se reuniram e formaram um fórum, que atualmente é o responsável por construir um debate em favor de uma educação do campo efetivamente transformadora e que beneficie as populações camponesas da região. Esse fórum denomina-se Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC – SUPA) e tem a participação das seguintes instituições: UFPA / CAMAR (Universidade Federal do Pará / Campus de Marabá), CRMB/IFPA (Campus Rural de Marabá / Instituto Federal do Pará), CPT (Comissão Pastoral da Terra), MST

(Movimento dos Sem-Terra), FETAGRI (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará) - Regional Sudeste, EFA / FATA (Escola Família Agrícola / Fundação do Tocantins-Araguaia), CFRs (Casas Familiares Rurais), EMATER (Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural), Copserviços (Cooperativa de Prestação de Serviços), LASAT (Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins), 4ª URE / SEDUC (Unidade Regional de Ensino, / Secretaria Estadual de Educação), SEMEDs (Secretarias Municipais de Educação) de Xinguara, Parauapebas e Marabá. Esse fórum tem um papel específico de discutir assuntos relativos à educação do campo na região, e apesar de pouco tempo de existência já tem feito bastante em prol dessa temática. Assim:

O objetivo é debater as necessidades e demandas de políticas públicas da juventude do campo, especialmente nos processos que articulam educação, trabalho e profissionalização. A proposição deste debate inseriu-se no compromisso do FREC com “a luta para assegurar às comunidades do campo o direito à educação escolar de qualidade, crítica e criativa, comprometida com a formação intelectual, técnica, política, cultural e humana dos indivíduos. Tendo como perspectiva colaborar no empoderamento local das comunidades e contribuir para o desenvolvimento de condições que ajudem na melhoria da qualidade de vida destas comunidades. (MANIFESTO por uma Educação do campo – Carta de Marabá, 2007, p. 01).

O FREC - SUPA vem dando alguns resultados na região, com a colaboração dos movimentos sociais e de alguns professores da UFPA e de outras instituições participantes. Prova disso são os seminários realizados em preparação para a 4ª Conferência Regional de Educação do Campo, ocorrida em 2009, no município de Xinguara-PA, e a criação de duas turmas de cursos superiores (Pedagogia do Campo e Letras, esse último em parceria com o MST regional), além de outras iniciativas na área de educação que se iniciaram no campus de Marabá e em outras instituições de ensino.

Esses são bons exemplos de uma ação nova e renovadora na educação do campo, e nesse *locus* se pensa também em mudar a face do sistema educacional brasileiro.

Essas ações podem ser pequenas dentro de uma estrutura imensa, mas as mesmas vêm surtindo impactos interessantes no âmbito do sistema educacional local e regional, e servindo de modelo para políticas públicas do Estado, podendo se transformar assim em referência nacional no futuro. Os objetivos principais do FREC – SUPA vão para além da dimensão educacional, e contemplam uma abordagem holística do campo:

(...) Uma política de reforma agrária, no sentido amplo, que assegure acesso à terra, à educação e aos demais direitos de cidadania; a construção de uma nova matriz técnica-produtivo agroecológica dos assentamentos e comunidades rurais, por meio de uma política de assessoria técnica, crédito e formação profissional comprometida com a sustentabilidade camponesa e com a afirmação dialógica das territorialidades culturais do campo (CARTA de Xinguara, 4ª Conferência Regional de Educação do Campo, 2009).

Já em relação ao município no qual se situa a área de estudo desse trabalho, São João do Araguaia contava com uma população de 11.673 habitantes, sendo 2.541 habitantes na zona urbana e 9.132 na zona rural (IBGE, 2007). A sua economia circula em torno da agricultura familiar, da pesca, da pecuária e do comércio. O município conta com três pólos principais na área rural: a vila de Apinajés, a vila Santana, a vila Diamante. Atualmente, existem mais duas vilas importantes, que são a do Projeto de Assentamento 1º de Março e a Vila do Complexo Ponta de Pedra, que anexa os Assentamentos Primavera, Pimenteira e 4 de Junho. No aspecto agrário, o município possui 11 Projetos de Assentamento e 4 ocupações (STTR de São João do Araguaia, 2010). No que se refere aos aspectos educacionais, o município possui atualmente 51 escolas ao todo. Na zona rural, a escola da Vila do Carmo possui 3 escolas menores anexadas a ela; a escola da Vila Ponta de Pedra têm 3 escolas menores anexadas a ela; a escola do Assentamento 1º de Março atende aos alunos das estradas vicinais do PA e de localidades próximas, que vêm no transporte escolar, que os recolhe em suas casas (quando os veículos que conduzem esses alunos estão “quebrados”, esse pormenor atrapalha bastante a presença dos alunos na sala de aula); a escola do PA Castanhal Araras possui 2 escolas menores anexada a ela. As demais escolas são isoladas,

encontrando-se nas pequenas vilas e estradas vicinais que cortam o município. As escolas da zona rural que possuem outras escolas anexadas a ela oferecem educação regular nos níveis de ensino fundamental, infantil, EJA (Educação de Jovens e Adultos). Já a escola da Vila Ponta de Pedra e do PA 1º de Março, por serem maiores, oferecem os níveis da educação infantil, ensino fundamental, EJA, e Ensino Médio, este último através do sistema modular.

Todas essas escolas têm planos de ensino baseados no padrão de educação rural/urbano, ou seja, não há um tratamento diferenciado em relação ao rural. Tais planos são preparados em conferências, que são convocadas a cada início de ano letivo, com avaliação no sexto mês letivo, dependendo da Secretaria Municipal de Educação. O município não conta ainda com um plano de Educação do Campo, conta apenas com algumas tentativas na escola do Assentamento 1º de Março, porém sem sucesso, sendo que as iniciativas nessa direção (de um ensino mais voltado para processos educativos que respeitem e levem em conta as peculiaridades do campo) foram desconsideradas pela diretoria da escola, sendo que os educadores são obrigados a executar o plano de ensino que serve para todo o município, formulado pelo poder executivo municipal.

Algumas conferências municipais já foram realizadas com o tema da Educação do Campo, com palestrantes representando a 4ª URE / SEDUC, e provenientes de Marabá, mas essas ações não têm saído ainda dos gabinetes do poder público e dos gestores da educação no município. Na educação infantil, por exemplo, há uma grande demanda nas escolas do campo e não há uma proposta concreta para resolver essa situação, deixando as crianças nos assentamentos sem escolarização. Essa é a situação atual de todos os Assentamentos do município, ou seja, esse breve diagnóstico mostra que a educação do campo que queremos ainda está bem distante da realidade da educação existente concretamente nas áreas rurais da região.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DOS ASSENTAMENTOS NO SUDESTE DO PARÁ

Para discutir a realidade dos assentamentos do Sudeste Paraense, não se pode esquecer dos intensos processos migratórios para essa região, e os motivos que influenciaram milhares de trabalhadores, que saíram de seus estados em busca de melhoria de vida. Em um primeiro momento, pode-se apontar dois pólos de atração: a) o pólo dos garimpos: os garimpeiros migraram para a região entre os anos 1970 e 90, em busca de ouro, visto como uma riqueza “fácil”, e de outros minerais (diamantes, ametista, etc). Milhares de homens deixaram suas famílias e entraram na selva carregados de muitas esperanças, mas o que a maioria encontrava eram mazelas e animais selvagens, e sem esquecer que a principal doença endêmica da região nesse período era a malária, que deixou muitos mortos. b) Em segundo lugar, como pólo atrator para a região estão os grandes projetos de infra-estrutura (construção de rodovias, empreendimentos minero-metalúrgicos e hidroelétricos, etc), que prometiam inúmeras vantagens, como o aumento do volume de empregos diretos e indiretos. Esse processo sem dúvida se iniciou com a abertura da Rodovia Transamazônica, a partir dos anos 1970, que facilitou o acesso a essa região, pois antes só se trafegava pelos rios (principalmente pelo Araguaia e pelo Tocantins, e outros cursos menores, de acesso secundário).

Os dois pólos atratores não oferecem dinamismo a longo prazo. O “ouro fácil” demonstrou-se uma ilusão para a maior parte dos homens que se embrenharam na selva, sem falar no legado de miséria nas regiões de garimpo. Os grandes projetos resultaram apenas em frustração, conseqüências sociais e ambientais danosas para as populações locais e, do ponto de vista econômico, pouca oferta de empregos e pouca mão-de-obra qualificada. Como os migrantes, em sua maioria, não possuíam qualificação, muitos não conseguiram emprego nas empresas do setor mineral e siderúrgico, aumentando assim o exército de profissionais que vendem a força de trabalho e são explorados nesse setor, pois com a grande oferta de mão-de-obra, as conseqüências sociais para a região foram drásticas, principalmente do ponto de vista do aumento da desigualdade e da exploração do trabalho.

Com essa mão-de-obra ociosa na região, passaram a acontecer com mais freqüência os casos de trabalho escravo, pois muitos grandes proprietários se aproveitavam do estado de necessidade dos trabalhadores, e levavam para suas fazendas, em sua maioria muito distantes das cidades e de difícil acesso, ficando

assim os trabalhadores impossibilitados de voltar, quando não sendo vítimas da violência no campo.

Porém, diante desse cenário, muitos entre esses trabalhadores procuraram outro meio de sobreviver, e assim se inicia a luta pela terra, que nessa região se caracterizou inicialmente pela disputa pela posse de terra, tendo início também o recrudescimento dos conflitos fundiários na região, entre posseiros, “grileiros” que obtinham suas terras por meios ilegais e geralmente com o uso de violência, médios e grandes proprietários, que se diziam donos dessas terras e muitas vezes expulsavam e assassinavam os posseiros de suas áreas. Assim, essa região passa a ser palco de violentos conflitos a partir das décadas de 1970 e 1980.

(...) Entre outros de muitos de seus aspectos positivos, a enorme riqueza de seus recursos naturais, florestais e minerais assim como o seu potencial de recursos energéticos – como a energia elétrica – a fertilidade de seus solos para a exploração agrícola e agropecuária, a imensa diversidade biológica e o potencial de biotecnologia a ela associado. (Associação Brasileira de ONGs – Abong; TRABALHO para discussão, n. 112, março de 2001).

Em uma região que oferece todos esses aspectos, certamente não faltaram estímulos para que grandes grupos econômicos passassem a disputar esses recursos. Assim, também através do apoio do Estado, por meio de numerosos incentivos fiscais para a instalação de projetos agropecuários, tais grupos foram consolidando sua presença na região, mesmo que de modo irregular e de outros instrumentos, como decretos de aforamento de uso. Assim, a fronteira agrícola se tornou “sem lei e nem direitos” para as populações mais fragilizadas, do ponto de vista político e econômico.

Porém, os posseiros, nesse período, não desistiram de seus objetivos, e continuaram enfrentando os grupos armados que agiam a mando dos fazendeiros e dos empresários que começaram a atuar de forma sistemática na região. Assim:

(...) as ações por reforma agrária apoiava-se tanto sobre uma realidade de conflitos e violência, quanto sobre análises de fundo ideológico e/ou religioso. A região de Marabá configurava um dos grandes epicentros de conflagração fundiária, com três áreas de

conflitos, segundo Jean Hébette (1991, p. 202). A primeira, entre a Belém-Brasília e o Tocantins, em especial na PA-150, entre “posseiros” ou pequenos proprietários e “grileiros”, assistidos por “pistoleiros” e pelo Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT) entre 1973 e 1984. A segunda, em Tucuruí, onde os atingidos pela barragem organizaram três grandes concentrações, entre 1982 e 84. A terceira no “Polígono dos Castanhais”. (MAGALHÃES, 1991, p. 190).

Dessa forma, segundo essa autora, entre os anos de 1985 e 1989, 488 pessoas foram assassinadas no campo no país, sendo 125 somente no ano de 1985, e a região deu a sua cota com a chacina, no mesmo ano, realizada na Fazenda Ubá, no município de São João do Araguaia-PA, e nas Fazendas Princesa e Fortaleza, situadas no município de Marabá. Sendo assim:

(...) quais eram os atores locais envolvidos? Partidos clandestinos e o PT no nascedouro, pastorais da Igreja Católica, entidades da sociedade civil, que ainda não eram identificadas como ONG's, e sindicatos de trabalhadores rurais. Pessoas transitando entre essas denominações que redividiam e compartilhavam o mesmo espaço geográfico e político. (HÉBETTE; NAVEGANTES, 2002, p. 09).

Essas disputas pela posse da terra na região não cessaram, porque os posseiros queriam mostrar para as autoridades fundiárias do Estado que as suas demandas eram justas e só queriam fazer “valer” os seus direito. Nesse momento, as disputas começam a ganhar uma outra forma, pois os posseiros buscaram “conquistar” as organizações sindicais, que na época eram a maioria delas consideradas “pelegas”, atreladas aos interesses do Governo e dos grandes proprietários.

A partir desse cenário, Marabá passa ser o centro das atenções na região, tanto dos partidos políticos atuantes no período, como dos movimentos de atuação no Estado, além de entidades locais, como: a CPT, a SPDDH e o CEPASP, que uniram forças em prol de uma disputa política para a retomada dos sindicatos das mãos dos “pelegos” para a dos agricultores compromissados com as lutas dos

“posseiros” e pequenos agricultores. Essa disputa se iniciou na região pelo STTR de São João do Araguaia-PA, através do Sr. Almir Ferreira Barros, eleito como presidente, no que foi seguido pôr Marabá, onde foi eleito o Sr. Francisco Ferreira de Carvalho como presidente do STTR, em meados dos anos 1980. Depois disso, esse processo de retomada continuou, depois seguindo-se pelos sindicatos de Jacundá, Itupiranga, Nova Ipixuna e São Domingos do Araguaia.

Esse processo de disputa pela retomada dos sindicatos na região teve como um de seus produtos a criação do programa CAT/FATA (Centro Agrônômico do Tocantins / Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Ações essas que já vinham sendo realizado pelo CEPASP – Centro de Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular, com a retomada dos sindicatos, não quer dizer que os conflitos se encerraram. Pelo contrário, houve até um recrudescimento das disputas agrárias, porém em um contexto diferenciado, visto que antes os posseiros não tinham institucionalidade constituída, e depois passaram a constituir o movimento sindical na região, com o apoio de outras entidades, e as lutas do campesinato regional passaram a ter outras dinâmicas.

Os grupos ligados aos movimentos camponeses passaram então a ganhar espaço, e também a utilizar estratégias de ocupação de terras e de permanência nas áreas de latifúndio, como ações de disputa contra os grandes proprietários e grupos econômicos locais regionais, e dessa forma se tem início as ocupações de terras na região, a partir do final dos anos 1980. Essas ocupações ganham credibilidade dentro dos movimentos sociais, e passam a ser uma estratégia de resistência ao poder socioeconômico dos grandes proprietários, tornando-se também um “elo forte” para a permanência dos pequenos agricultores nas áreas identificadas para serem ocupadas. Todavia, mesmo com o apoio recebido de uma série de movimentos sociais a essas disputas, os conflitos agrários continuaram muito intensos, como nos mostrou a CPT - Comissão Pastoral da Terra, em um documento intitulado “Dossiê dos Crimes da Terra”:

(...) Esses dados nos mostram que, de 1971 a 2004, foram assassinados 772 camponeses no Pará, sendo que a maioria dessas mortes (574) foram registradas na região sul e sudeste do Estado. No período 1971-1985, foram registrados 340 assassinatos



em conflitos fundiários. Entre 1986 e 2004, foram assassinados 432 camponeses, demonstrando assim a persistência no tempo do padrão de violência existente no Pará. Alguns momentos de indignação e revolta se deram principalmente quando das mortes de José Pinheiro Lima (em 09/07/2001), líder sindical no município de Marabá, e de José Dutra da Costa (22/11/2000) diretor do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rondon do Pará. (CPT, 2004, p. 12).

Contudo, toda a pressão do latifúndio regional (mesmo com a complacência do Estado e a impunidade dos mandantes dos crimes) não intimidou os camponeses. Assim, no mês de junho de 1986 é realizado o primeiro acampamento na sede do GETAT em Marabá, onde atualmente se localiza a SR-27 do INCRA (Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

Um grupo de trabalhadores rurais do município de São João do Araguaia e outro do bairro de Morada Nova, em Marabá, organizados pelo STTR do município de São João, representado pelo seu presidente Almir Ferreira Barros, ocuparam as dependências do INCRA, e após duas semanas de acampamento chegou um outro grupo de posseiros do povoado de Sapucaia, hoje já uma cidade no Sul do Pará. Com o apoio das entidades e políticos locais, o grupo de São João ocupou o INCRA durante sete meses, e como consequência, no dia 15/01/1987 foi realizada a criação do primeiro assentamento no Sul e Sudeste do Pará. A Fazenda Castanhal Araras, desapropriada para a criação desse PA, fica localizada no município de São João do Araguaia- PA a 32 km de Marabá, na Rodovia Transamazônica, no sentido de Porto da Balsa (estado do Tocantins).

Depois da criação desse assentamento, o movimento sindical deu seqüência às ocupações, que passaram a ter mais organização e a ter representação definida, através dos STTRs, principalmente. Assim, foi através do processo histórico de envolvimento nos conflitos que se iniciaram com os posseiros que hoje se conta com mais de 500 assentamentos, e com uma média de 200 acampamentos na região do Sul e Sudeste do Pará.

Certamente, entre esses assentamentos, há uma variedade muito grande de situações. Alguns desses assentamentos contam com uma infra-estrutura

diferenciada: há aqueles com escolas, postos de saúde, estradas vicinais, eletrificação e centros comunitários, alguns ativos e outros em abandono, e há outros PAs que contam com precárias infra-estruturas socioeconômicas e produtivas. Porém, alguns sindicalistas consideram que os maiores gargalos dos assentamentos atualmente é a grande quantidade de famílias inadimplentes dos projetos de financiamento, os índices muito altos de desmatamento, e as disputa intensas de poder interno por políticos de tendências e partidos rivais. Assim, quando perguntado sobre esses aspectos, um sindicalista entrevistado respondeu da seguinte maneira:

(...) Falta de infra-estrutura, estradas, escolas de qualidade, os créditos, dos quais uma boa parte é mudada de finalidade, a inadimplência (nos casos de agricultores que recebem os financiamentos e deixam de fazer o pagamento das parcelas do empréstimo, eles passam o lote para outros colonos, ficando os dois em situação difícil para pagar a conta. O desmatamento já está sendo um problema, apesar dos dirigentes, através do STTR, fazerem encontros e palestras, mas isso não vem dando o efeito esperado. Há falta de políticas pública para a “roça sem queimar”, que hoje é muito falado em não queimar, mas se não queimar como os colonos vão plantar? Outros assentamentos tiveram problemas habitacionais, e tiveram desvios do dinheiro para as construções das casas, deixando os trabalhadores inadimplentes, ou a firma contratada fez pela metade... Muitos financiamentos também foram feitos sem acompanhamento técnico, deixando os agricultores em situação difícil. (Antônio Gomes, o “Pipira” – Sindicalista do STTR de Marabá).

Considerando a realidade dos assentamentos da região sul e sudeste do Pará, pode-se considerar que a luta pela terra e pela reforma agrária formam o principal fator de territorialização do campesinato no território da região. Esta observação implica no fato de que o desenvolvimento territorial dos assentamentos de reforma agrária são processos lentos e que demandam organização social dos movimentos camponeses, como vem ocorrendo historicamente nessa região.

## 2.4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROJETO DE ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS

Nesse tópico, será realizada uma caracterização sintetizada do PA Castanhal Araras, baseada no Plano de Recuperação do Assentamento (PRA), realizado pela Copserviços (Cooperativa de Prestação de Serviços), uma empresa prestadora de Assistência Técnica, Social e Ambiental (ATES) na região, e que construiu esse documento em 2004.

O Projeto de Assentamento Castanhal Araras foi criado a partir de uma ação conflituosa de posseiros remanejados da área denominada Mãe Maria, um local que fica situado entre a aldeia dos povos indígenas Gavião e o Rio Tocantins, hoje Município de Bom Jesus do Tocantins, na Rodovia PA-222, no sentido Morada-Nova a Bom Jesus do Tocantins. O nome Castanhal Araras é devido à fazenda que foi desapropriada para a criação do PA, que ocorreu no dia 15 de janeiro de 1987, pelo Decreto nº 3938, estando registrado na SR-27 do INCRA de Marabá sob o nº. MB0002000, e com uma área total de 5.058,4728 hectares. Após um ano de criação do PA, foi criada a Associação da área, denominada Caixa Agrícola do Castanhal Araras, em 1988. O PA Castanhal Araras tem 93 lotes, tendo sido assentadas 92 famílias (ocupando uma área média por lote de 50 hectares cada), e um lote sendo destinado para o patrimônio coletivo do PA, onde foram construídas instalações como: escola, posto de saúde, delegacia sindical e outros prédios, além de estar estabelecida uma pequena vila com “botecos” (pequenos estabelecimentos comerciais) e a Igreja Católica, além de algumas residências pertencentes a famílias que não possuem lotes no PA.

Em relação à disponibilidade de água nos lotes, no período do inverno chega a 100%, e no período do verão, somente 37% dos lotes. No que se refere à cobertura vegetal, a situação geral dos lotes do assentamento era a seguinte: área de floresta: 35%; capoeira: 35%; área de pasto: 25%; e área de roça: 5% da superfície dos lotes (COPSERVIÇOS, 2004).

No que se refere a aspectos sociais e de lazer da comunidade, como as práticas religiosas, estão ativas no PA a Igreja Católica Apostólica Romana, a Igreja

Pentecostal Assembléia de Deus e, em um período de seis meses no ano de 2005, funcionou na área uma Igreja Batista. A comunidade católica é a mais antiga da comunidade, sendo fundada no ano de 1987, em homenagem a São Sebastião. No entanto, a mesma funcionava sem local permanente, tendo a construção de um barracão em 1994, e a sede só foi construída no ano de 2003. As celebrações são realizadas aos domingos, com uma missa mensal, leituras da bíblia aos sábados e novenas durante a Campanha da Fraternidade e Natal, além do festejo de São Sebastião, que ocorre em 20 de maio. Outras atividades realizadas na área são os cursos preparatórios de catecismo, primeira comunhão e crisma. De acordo com o dirigente da comunidade, o Sr. Luiz Gonzaga da Silva, há a necessidade de melhoria na frequência dos fiéis nas programações religiosas. Já a igreja Assembléia de Deus celebra seus cultos às quartas-feiras e aos domingos.

#### **2.4.1 Histórico de criação do assentamento**

Como dito anteriormente, a ocupação do Assentamento Castanhal Araras se iniciou com o remanejamento de famílias vindas da área ocupada Mãe Maria, situada em terras denominadas indígenas, na época pertencentes ao município de Marabá, e atualmente ao município de Bom Jesus do Tocantins. Em 1979, partes dessa área foram desapropriadas pelo GETAT, dividindo-a em 42 lotes. A partir de 1984, outras famílias começaram a ocupar terras circunvizinhas aos lotes já divididos. Com o aumento da ocupação das terras que se diziam ser dos índios Gavião, através da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) os mesmos reivindicaram a posse de suas áreas junto ao INCRA, com apoio da CVRD (Companhia Vale do Rio Doce, atual Vale S.A.), que entrou na negociação para retirada das famílias posseiras ali acampadas, que naquele período já somavam 400 famílias.

A participação da CVRD nas negociações aconteceu de forma efetiva por um tratado estabelecido com as populações indígenas para que esta companhia utilizasse parte da área, visando o estabelecimento de tráfego por via ferroviária. Nesse processo, a CVRD, para ter livre acesso do percurso para a construção da ferrovia ligando Carajás-PA a São Luís-MA, visando o escoamento do minério de

ferro do Programa Grande Carajás (PGC), pagou uma indenização para os indígenas.

Nesse remanejamento, as famílias de posseiros deixaram para trás, além da terra que ocupavam, todos os bens ali construídos, e por isso alguns receberam uma indenização (em valores da época, 130.000 cruzeiros). Outras famílias resistiram à idéia de pagamento pela terra e pelas benfeitorias, e ocuparam a sede do GETAT em Marabá pelo período de junho a dezembro de 1987. A resistência dos posseiros na área acarretava na queima dos barracos em conflitos locais, além de serem presos inúmeros posseiros pela Polícia, que tomava todos os seus pertences. Na maioria das vezes, os aprisionados eram liberados dois ou três dias depois, com a ajuda dos advogados do STTR e da Igreja Católica de Marabá.

Tendo em vista esse processo de resistência dos posseiros, para decretar a criação do assentamento foram indicadas três áreas pelo Superintendente do GETAT na época, em combinação com o presidente do STTR de São João do Araguaia-PA, o que foi apresentado em assembléia para os agricultores. As fazendas indicadas foram: *Castanhal Araras*, pertencente ao Sr. Oscar Miranda; *Prata*, pertencente à família Ferreira, de São João do Araguaia; e a *Pastorisa*, pertencente ao Sr. Carlos Chamier, de Marabá. Assim, foi escolhida em assembléia dos posseiros a fazenda Castanhal Araras para ser desapropriada.

O processo de desapropriação ocorreu em 1987, como dito anteriormente. Além do deslocamento das famílias da área Mãe Maria, foi acordada a entrega de cestas básicas a elas durante um ano, sendo cumprido desse acordo dez meses, ainda assim sob pressão dos trabalhadores. Dentro do assentamento, as famílias se organizaram em grupos, de acordo com as estradas vicinais: na VS 01 (Vicinal 01) foi assentado o Grupo 01, e assim sucessivamente, até o Grupo 05. O Grupo 06 foi formado em uma área em que, em 2000, foi criado o PA 21 de Abril, que tem em média 35 famílias assentadas, deixando de fazer parte do assentamento Castanhal Araras e passando a ser um PA vizinho.

### **2.4.2 Demarcação dos lotes**

A demarcação dos lotes ocorreu desde a criação do assentamento na área do castanhal, sendo questionado por algumas pessoas apenas o tamanho do lote que seria destinado a cada família, o que acarretou muitas discussões entre o representante sindical e os órgãos governamentais durante as negociações quando do período de remanejamento para a área do castanhal. Os problemas de demarcação posteriormente se deram não com os lotes, mas com o tamanho da área total do PA que, como relatado anteriormente, resultou na criação do PA 21 de Abril.

### **2.4.3 Solos predominantes no assentamento**

A área do PA Castanhal Araras apresenta uma grande extensão de solo formado por uma mistura de partículas mineralógicas finas e concreções de arenito conhecida como piçarra tratando-se, portanto, de solos com características ácidas ou fortemente ácidas e com baixa saturação de bases (COPSERVIÇOS, 2004).

Estas características são apontadas pelos agricultores como “não férteis” pela dificuldade de alcançar bom desenvolvimento em cultivos pelo fato de se encontrar grandes “lajes” de rocha, muitas a meio metro da superfície do solo.

O solo do PA Castanhal Araras é caracterizado como podzólico vermelho-amarelo, predominante no município de São Domingos do Araguaia-PA. De acordo com o SBCS-1999 (Sistema Brasileiro de Classificação de Solos), está enquadrado na categoria alissolo ou argiloso, necessitando a realização de uma análise física e química para determinação mais precisa, da qual também depende a definição quanto à facilidade de desenvolvimento radicular das plantas.

O solo podzólico vermelho-amarelo possui textura arenosa, média ou mais raramente, argilosa, no horizonte A e médio ou argilosa no horizonte BT. Apresenta ainda coloração que varia do vermelho ao bruno-acinzentado. Em grande parte, são solos favorecidos pelo relevo e proporcionam totais condições ao uso de máquinas agrícolas (descrição disponível em <http://www.funceme.br>). Por outro lado, sua maior

limitação ao uso agrícola provém da baixa fertilidade natural e forte acidez, como citado pelos agricultores do assentamento.

#### **2.4.4 Aspectos estruturais do PA Castanhal Araras**

É historicamente interessante notar que o PA Castanhal Araras recebeu bastante investimento para estruturação do Assentamento, no intuito de transformá-lo em “Assentamento modelo”. No entanto, vários desencontros ocorreram por falta de vocação agrícola de algumas famílias e por falta de preparação administrativa dos agricultores antes de pegar o recurso.

Para descrever a situação de cada estrutura construída no assentamento, foi feito um agrupamento, de acordo com a origem do recurso:

##### *a) Infra-estruturas construídas através de recursos do INCRA*

##### - Escolas

As três escolas existentes no Assentamento Castanhal Araras são todas de alvenaria sendo que duas foram construídas em 1996 pela prefeitura, em convênio com o INCRA. Essas escolas estão localizadas na VS 01, a principal vicinal do PA, e dá atendimento aos estudantes das VS 03 e 04. A outra escola fica localizada na VS 05, e atende crianças do 1º ao 4º ano da educação básica (ensino fundamental). Cada escola tem uma sala de aula, uma cozinha e outra sala que serve como depósito, e todas têm energia elétrica. A escola da vila foi construída em 1989, em parceria com a CVRD e o INCRA, e cuja estrutura é de 3 salas de aula de tamanho médio, uma secretaria, 2 banheiros, cozinha e uma pequena biblioteca que funciona na secretaria. A escola tem energia elétrica mas falta água potável, sendo abastecida com água de poço do lote vizinho. A mesma oferece ensino regular multisseriado, com a oferta do ensino fundamental completo e de turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

### - Estradas

O acesso ao Assentamento é feito pelas seis estradas vicinais existentes no mesmo (VS 01 a VS 06). As seis vicinais somam 36,6 km. Essas estradas foram construídas no início do projeto do Assentamento, e todas já foram recuperadas. Porém, atualmente há VS que já precisam de reparos. O Assentamento está distante da sede do município cerca de 40 km.

### - Eletrificação rural

A rede elétrica é de 23 km na VS principal do Assentamento, eletrificação conseguida em convênio entre o INCRA e a Prefeitura de São João do Araguaia-PA. Essa rede tem 9 km trifásicos e 13,5 km monofásicos, além de 500 metros de rede de baixa tensão, que foi distribuída na vila do Assentamento Castanhal Araras. Na época de construção da rede (o convênio é do ano de 1993), poucas famílias se beneficiavam dessa energia, porque era preciso o uso de um transformador, e nem todas as famílias podiam comprar esse equipamento. Hoje, com o Programa Luz para Todos, do Governo Federal, o Assentamento conta com 90,9% das famílias beneficiadas.

#### *b) Estruturas construídas através de convênios entre CVRD e INCRA*

Através desses convênios, foram construídos um posto de saúde, a delegacia sindical, uma cantina comunitária e uma escola na vila do Assentamento (conforme descrito anteriormente).

O posto de saúde hoje é de responsabilidade da Prefeitura Municipal de São João do Araguaia, está funcionando e conta com um ACS (Agente Comunitário de Saúde) e uma enfermeira que encaminha os pacientes com problemas mais complexos até a sede do município. A delegacia sindical, que é de responsabilidade do STTR, encontra-se em péssimas condições, porém o Delegado sindical afirma que está buscando recursos para fazer a reforma. Esse prédio é usado como centro de apoio para encontros, festas comunitárias, seminários, reuniões e eventos culturais. A cantina comunitária está desativada atualmente, sendo que esse prédio funcionou até 1996, e foi um projeto iniciado pela CPT. Essa cantina foi iniciada com



um recurso de R\$ 4.500,00 com produtos básicos e alimentícios, sendo que a mesma funcionou por dois anos, e após esse período veio a ter uma recaída drástica, chegando ao fechamento, devido ao investimento do capital em um caminhão para transporte da produção agrícola local, que depois não teve o retorno esperado. Por fim, a escola hoje é administrada pela prefeitura municipal, está em boa conservação e funciona regularmente.

#### **2.4.5 Financiamentos aos assentados por meio de programas de crédito**

Todas as famílias que ingressaram na Relação de Beneficiários (RB) do PA receberam algum tipo de crédito, sendo concedido o crédito denominado Apoio (ou Fomento), destinado à aquisição de instrumentos de trabalho e alimentação, além do Crédito Habitação, concedido a partir de 2002.

Anteriormente a esses créditos, houve também a concessão, de forma individual, de créditos produtivos do FNO (Fundo Constitucional do Norte) no final de 1994, do crédito do PROCERA (Programa Nacional de Crédito Especial para a Reforma Agrária), em 1988, e de um crédito para alimentação, em 1987. Atualmente estão sendo liberados financiamentos através do PRONAF tipo “A”, para quem não teve acesso a outros financiamentos anteriores.

Com relação à quitação e ao valor destes financiamentos, estes variaram bastante entre as famílias beneficiadas mas, de maneira geral, a adimplência tem implicado em novos créditos para essas famílias. Assim, apenas para os recursos recebidos anteriormente, como o FNO, consta inadimplência da maioria dos agricultores, ou que estão em período de carência para quitação (no caso dos créditos mais recentes). Recentemente, 15 novas famílias entraram em RB, estando aptas a acessar as linhas de créditos atuais e outros benefícios concedidos pelo Governo Federal às áreas de assentamento para reforma agrária.

Também houve no PA um projeto coletivo, financiado em 1996, através da Caixa Agrícola do Castanhal Araras, e que tinha um orçamento global de US\$ 157.840,27 prevendo a instalação de uma usina de beneficiamento para produção de polpas, doces, geléias e licores de frutas; postos de comercialização em Marabá; um caminhão para transporte da produção; uma camionete para apoio; contratação

de uma equipe permanente; serviço de terceiros; assistência técnica; custos administrativos; aquisição de material de consumo para um trimestre; implantação de um poço artesiano e a realização de cursos técnicos para os agricultores. O desembolso fez parte de um projeto aprovado no Programa-piloto Demonstrativo - categoria A (PD/A).

A Caixa Agrícola do PA Castanhal Araras, através de um projeto de desenvolvimento integrado, também conquistou um Crédito no valor de R\$ 757.266,36 em 1999, destinado a instalações e obras diversas, nas quais se incluem: prédios para laticínio; prédios para fabricação de ração animal; aviário; pocilga; poços artesianos; melhoramento de currais campineiros; construção de açudes; além de máquinas e equipamentos (trator agrícola equipado, câmara fria para armazenamento de produtos, unidade de irrigação, laticínio, iogurteira, fábrica de ração e equipamento de suinocultura; avicultura e viveiros, um caminhão com capacidade para 6.500 kg e um caminhão baú frigorífico; embalagens, animais e mudas), e também assistência técnica para os agricultores.

Esse projeto foi suspenso a partir da segunda parcela, ficando uma grande responsabilidade para as famílias envolvidas com o projeto. O motivo da suspensão foi que o presidente da Associação à época não prestou contas corretamente dos valores recebidos na primeira parcela. Este projeto previa uma receita anual de R\$ 59.500,00 e tinha como objetivo implantar um programa de desenvolvimento sustentável com a integração de elementos produtivos da comunidade, utilizando diversas unidades produtivas individuais e coletivas, de acordo com os percentuais propostos no projeto. Constam como beneficiários do projeto 36 famílias, atualmente relacionadas como inadimplentes devido ao atraso do pagamento de algumas parcelas do projeto. Como os demais assentamentos da região, o Assentamento Castanhal Araras também enfrentou dificuldades com os financiamentos produtivos, porém as direções locais da Associação buscaram aditivos e o parcelamento e/ou rebaixamento através de renegociação das dívidas juntos aos bancos credores, buscando os meios possíveis para quitar os débitos ou sair da inadimplência, segundo a diretoria da Associação.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esse trabalho procura identificar as práticas de educação ambiental (EA) existentes no assentamento Castanhal Araras, visando fundamentar, subsidiar e aprofundar esse estudo, que apresenta como meta a necessidade de conhecer a importância da Educação Ambiental (EA) entre os professores do ensino fundamental (de 5º a 8º série) do município de São João do Araguaia/Pará. Assim, o trabalho foi construído no intuito de averiguar as práticas em Educação Ambiental e qual a visão da escola para com essas práticas existentes na comunidade.

Desse modo, o conhecimento produzido em todas as fases, da captação a sistematização dos dados buscou estar alicerçado na utilização do método de pesquisa por meio da abordagem qualitativa, em razão dessa não apenas reunir instrumentos técnicos que auxiliam o processamento de um resultado, mas por ser capaz de considerar as diversas realidades de um fato (TRIVIÑOS, 1987, p. 43; 47-48). Nesse sentido:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. (...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um veículo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZOTTI, 1995, p. 79).

Frente à diversidade de fatores que compõe o universo da pesquisa, a abordagem qualitativa destaca também, segundo Lüdke e André (1986, p. 11-12), a importância de o pesquisador desenvolver a capacidade de interação com os sujeitos pesquisados, visando um melhor entendimento e conseqüentemente, coletar um maior número de elementos presentes na situação e local estudado.

Ciente dessa responsabilidade, o autor do trabalho veio a se aproximar dos sujeitos pesquisados (os agricultores e suas práticas em relação às questões ambientais, e os professores que atuam no ensino fundamental da escola pública do Assentamento Castanhal Araras), por meio de um questionário semi-estruturado,

com questões fechadas e abertas, através do qual aconteceu um diálogo que revelou aos entrevistados desde o início os propósitos dessa pesquisa e a necessidade de se obter a autorização para observar e conhecer as práticas existente nos lotes em relação aos elementos ambientais e acompanhar as rotinas pedagógicas dos professores do PA Castanhal Araras.

Uma preocupação relevante então é que a relação entre pesquisador e pesquisado geralmente determina o andamento e o enriquecimento dos dados coletados. Segundo Chizotti (1995, p. 82), esse intercâmbio se faz necessário para criar. “(...) uma relação entre o pesquisador e o pesquisando que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa”.

Assim, a técnica empregada na coleta dos dados baseou-se na realização de entrevistas semi-estruturadas, um instrumento da abordagem qualitativa que de acordo com Ludke e André (1986, p. 33-34), possibilita ao entrevistado fazer suas colocações e adaptações de forma mais aberta e flexível, pois: “(...) na entrevista a relação que se cria é de interação, (...) ela permite a captação imediata e coerente das informações”.

A entrevista com os educadores foi estruturada a partir de um roteiro composto por 10 perguntas, que aspirou saber do professor do Ensino Fundamental: qual o papel da Educação Ambiental na sua atuação; se já fez curso (s) de EA e como o (s) avalia(m); se aborda a EA em sala de aula; como deve ser trabalhada a EA e que conteúdos devem ser enfocados; o que seria preciso para melhorar o ensino da EA no Ensino Fundamental; e se trabalhar a educação ambiental na escola seria prioridade. Já a entrevista com os agricultores foi estruturada a partir de um roteiro de questões formado por 17 perguntas, construído de forma aberta e flexível.

Segundo Marconi (apud ANDRADE, 2001, p. 146), a entrevista semi-estruturada precisa desse roteiro para que os informantes venham responder as mesmas perguntas, a fim de que se possam comparar as diferentes respostas dos vários entrevistados.

Ainda no âmbito da abordagem qualitativa, associada à técnica de entrevistas foram realizadas observações participantes e conversa informais com os alunos que estudam no Ensino fundamental (de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Nesse convívio, foi possível

constatar as aspirações e perspectivas dos educadores quanto à EA, como ainda conhecer de perto a realidade em que inserem as práticas pedagógicas ambientais e a situação dos espaços físicos das escolas de Ensino Fundamental do PA Castanhal Araras, e as práticas existentes em EA dos agricultores. Cabe frisar que nesta investigação o acompanhamento dos trabalhos pedagógicos dos professores aflorou à medida que as relações se estabeleciam a partir de uma porção de novos detalhes sobre os mesmos fatos. Isso é possível, de acordo, com Ludke e André (1986, p. 26), porque “(...) na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cercam e às suas próprias ações”.

De outro modo, visando manter um contato próximo aos sujeitos pesquisados, tornou-se imprescindível definir uma amostragem percentual para as entrevistas, ao se constatar que a quantidade de pesquisados representava um número expressivo do total de 159 professores que atuam no ensino fundamental de São João do Araguaia. O município tem 80% de sua população na zona rural, e é visto que o maior número de educadores está na zona rural. Na área dos assentamentos, conta-se com 1300 famílias assentadas distribuídas em 11 PAs no município, o que exigiu recorrer-se também à abordagem quantitativa (de forma complementar à qualitativa), a qual “(...) caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas” (RICHARDISON, 1989, p. 78).

Na abordagem quantitativa emprega-se, dentre outros, o método de amostragem simples, um processo prático que seleciona os pesquisados de forma rápida. Segundo Spiegel (1985, p. 176), esta é “uma das maneiras segundo as quais, pode-se obter uma amostra representativa”. Nesse sentido, a pesquisa contou com uma amostragem percentual de 4%, que significa 06 professores pesquisados, um número considerado representativo frente à categoria, composta cerca de 159 professores do ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries), que exercem a docência em escolas municipais da rede pública, nos seguintes núcleos urbanos e rurais: Sede de São João do Araguaia, Vila Cajazeiras, Apinagés, Vila Diamante, Vila Santana e Bela Vista. Já em relação aos agricultores assentados, contou-se com uma amostragem percentual de 2%, que significa 17 agricultores visitados (de 1300

existentes no município), porém se trabalhou mais detalhadamente com 05 agricultores, devido ao tempo disponível para a realização da pesquisa.

Portanto, após o processo de investigação e descrição dos fenômenos pesquisados, os dados coletados foram organizados em categorias e analisados à luz do referencial teórico registrado neste trabalho, etapa essencial para aquisição de um diagnóstico que contribua na construção do conhecimento sobre a importância da EA para a educação básica de São João do Araguaia, em especial no Assentamento Castanhal Araras.

No primeiro ensaio, foram visitadas dezoito famílias de agricultores, seguindo um roteiro de dezessete questões com roteiros que atingisse os anseios dos educadores e educandos, para que os mesmos pudessem se apropriar ou se aproximar da realidade local do assentamento.

Esse roteiro contemplou as seguintes questões: se inicia com o nome do agricultor; questiona se o mesmo já estudou e se tem alguém na casa que estuda; se são beneficiados com o Programa Bolsa Escola e a importância do programa para a família; onde a família morava antes de vir para o PA; anos que moram no assentamento; se vende mão-de-obra; a produção mais cultivada no lote; a média de produtos produzidos por safra; os tipos de animais que são criados no lote e a quantidade destinada para o consumo e para venda; se no lote acontecem queimadas e em caso positivo, como lutam contra essa prática; se no lote existe floresta nativa; os tipos de poluição existentes no assentamento; como as famílias conservam o meio ambiente; as práticas utilizadas para produzir os alimentos; se há contratação de mão-de-obra além da família; como avaliam economicamente as famílias do assentamento; os meios de transporte do PA; e as experiências em Educação Ambiental no assentamento. Esse roteiro foi desenvolvido em conjunto com os educadores e educandos da principal escola do assentamento, tendo em vista que esse resultado vai servir para poder comparar o grau de envolvimento da escola com as experiências em EA existentes (ou não) no assentamento.

No segundo ensaio, foram trabalhadas com cinco famílias da amostra dos dezoitos agricultores visitados anteriormente. Como o assentamento é formado de 192 famílias, priorizaram-se entrevistas com os moradores que estão residindo no local desde o início da criação do PA, há 23 anos.

## 4 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

A Educação Ambiental se insurge num contexto derivado do uso inadequado dos bens coletivos planetários em diferentes escalas espaço-temporais. (VEIGA, 2007, p. 27).

A Educação Ambiental não é uma área recente no Brasil, já que ela vem sendo feita de várias formas ao longo do tempo, e por isso recebeu alguns significados, sendo que o que se perpetua são as práticas de preservação da natureza, atendendo aos critérios sócio-ambientais, ecológicos, éticos e estéticos da educação, o que contribui na construção de novas formas de pensar, incluindo a compreensão da complexidade e das emergências e inter-relações entre os diversos subsistemas que compõe a realidade (MEDINA; SANTOS, 2008).

Com tal discussão, tenta-se mostrar a possibilidade de uma educação que se propõe a fomentar processos capazes de adquirir o respeito à diversidade biológica, cultural e étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (MEC, 2007).

### 4.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTO E REFLEXÕES

Frente a esse contexto, Guimarães (2004, p. 118-121) destaca que a superação da atual crise ambiental passa por profundas transformações socioambientais e, para construir nesse processo, a EA precisa assumir um caráter crítico-transformador. Para isso, é preciso reverter a fragilidade das práticas pedagógicas da EA, alicerçando a formação de educadores ambientais de forma crítica, de modo que o educador venha a pensar a realidade com a qual está lidando de maneira ampla, estando apto a participar da construção de uma práxis transformada e transformadora. Assim, há uma crise paradigmática que exige novas formas de agir na prática pedagógica. Nesse sentido:

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesmo, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, característica pela globalização da economia, pela emergência do poder local. (GADOTTI, 1995 p. 33).

Dessa forma, compreende-se que, para fazer diferente na educação ambiental, torna-se necessário também uma equipe voltada para um novo fazer pedagógico, tendo em vista que o educador é o mediador desse processo baseado no respeito por todas as formas de vida. Todavia, não é possível trabalhar com a discussão ambiental se não se levar em conta o pólo da sociedade.

A partir do surgimento do termo Educação Ambiental (EA), percebe-se que há iniciativas e um certo interesse pelo aprofundamento de sua definição. Esse termo tem ganhado aliados no mundo todo, e a partir de seus conceitos surgem novos anseios de busca para uma definição mais ampliada. No cotidiano, tal termo vem sendo analisado a partir da vivência e do interesse de grupos sociais.

Sustenta-se ainda que, ao proteger a vida, em especial a vida animal e vegetal, o Direito Ambiental (DA) teria reconhecidos os novos sujeitos de direito que, conjuntamente com o ser humano, passariam a ocupar o centro do mundo jurídico, e por consequência, afetando a maneira de se relacionar com a natureza.

A ascensão do interesse no meio ambiente sadio à condição de direito fundamental e os fatores que o tornam digno de proteção penal estão intimamente relacionados às transformações ocorridas na sociedade que se refletiu sobre a concepção de Estado, desencadeando o repensar dos valores jurídicos em relação às questões ambientais

A devastação ambiental não é marca exclusiva de nossos dias. Apenas a percepção jurídica deste fenômeno é de explicação recente. A história não começa hoje, vem desde a época do Brasil Colônia, onde as leis da Metrópole imperavam.

Percebe-se assim que é de fundamental importância compreender os conceitos que a EA apresenta como um processo de formação que busca levar o cidadão ao conhecimento das questões socioambientais, a fim de que o indivíduo possa estar ciente do que acontece e preparado para se posicionar frente a seu contexto social, econômico, político e ambiental.



Na década de 70, a *Internacional Union for the Conservation of Nature* (IUCN) define a Educação Ambiental, como:

(...) o processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão e apreciação da inter-relação entre o homem, sua cultura e seu entorno biofísico. (IUNC, 1970 citado por DIAS, 2000, p. 98).

Percebe-se então que, a cada dia, o meio ambiente e os ecossistemas vêm sendo prejudicados, e seus problemas, que também afetam cotidianamente o ser humano, são notórios. A busca por desenvolvimento econômico não tem limites quando se pensa apenas nos lucros e no crescimento inseqüente, esquecendo-se do social e do ambiental, não importando conceitos, regras, regimentos ou leis. Apesar de tanta busca por uma definição de EA, os descasos e os problemas socioambientais se agravam cada vez mais, devido às conseqüências do modelo de desenvolvimento predominante no modo de produção capitalista.

Tendo em vista essa indefinição, outro conceito que pode ser correlacionado é o de desenvolvimento sustentável, que emergiu na década de 1980, com a publicação do documento “Nosso Futuro Comum” elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada em 1987. De acordo com esse documento, o desenvolvimento sustentável é “o desenvolvimento que garante o atendimento das necessidades do presente sem comprometer a habilidade das gerações futuras de atender suas necessidades” (CNUMAD, 1987 citado por MUELLER, 1996, p. 262).

Nota-se que todos os esforços em prol da Educação Ambiental ganham desenvoltura a partir da discussão sobre a sustentabilidade, e seus objetivos vêm se concentrando não apenas no que é a EA, mas acima de tudo, buscam gradativamente reforçar a informação e a formação dos educadores e educandos acerca da importância da EA para formação dos cidadãos. Além disso, buscam ainda agregar conhecimentos com quem discute o assunto na preocupação de seguir seus fundamentos teóricos e trilhar metodologicamente no rumo que conduz à práxis pedagógica ambiental.

Trilhando nos caminhos de Layrargues (2004, p. 07-09), pode-se complementar também que historicamente o nome EA se convencionou utilizar no sentido de qualificar a prática educativa relacionada com a questão ambiental, ou seja, seriam ações que integrassem e pudessem permitir o conhecimento da identidade ambiental, as quais a educação tradicional antes negava. Mas atualmente o vocábulo Educação Ambiental, apesar de ser indiscutivelmente conhecido, parece não preencher totalmente de sentidos as práticas e reflexões pedagógicas relacionadas às questões ambientais, e com isso, acabam surgindo diversas tendências na tentativa de não somente renomear a Educação Ambiental, como também, de ressignificar os seus os seus sentidos identitários, de modo a fundamentar os diferentes posicionamentos político-pedagógicos em relação a essa temática.

Torna-se então necessário desenvolver esse elo entre o teórico e a práticas em EA, no sentido de construir consistência e a afirmação do pensar e agir dos indivíduos, entre os discursos ambientais e o ato do fazer educativo. Esse divórcio entre teoria e prática costuma produzir uma visão fragmentada e a geração de ações simplistas e esporádicas.

No que diz respeito a uma formulação “legal” para o termo EA, entre os dez princípios de equilíbrio ambiental formulados por Layrargues (2004, p. 07-09). Apresenta-se o nº 09, que se trata de um princípio internacional, presente em vários tratados e convenções, e que nacionalmente é sucedâneo do princípio genérico equivalente, presente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 4º, inciso IX. Pouco adiantaria uma proteção a nível nacional se os demais países não procedessem de maneira análoga na busca pelo pleno equilíbrio ambiental, pois somente a humanidade unida neste propósito pode alcançar o almejado desenvolvimento sustentável, para o qual os países mais desenvolvidos industrialmente muito devem contribuir, principalmente pelo fato de que eles são os maiores poluidores e impactadores do meio ambiente natural. Neste sentido, decidiu-se na Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Meio Ambiente (ECO-92), realizada no Rio de Janeiro, em 1992, que todos os países adotariam os princípios da proteção ambiental como ponto importante de suas políticas e planejamentos desenvolvimentistas, de modo que se leve sempre em consideração a tutela do meio ambiente em suas metas de ação.

É verdade que a partir da ECO-92, a EA ganha mais ênfase e, portanto, a Educação Ambiental passa a ser inserida dentro do contexto escolar de maneira cada vez mais abrangente e diversificada, estritamente dependente da perspectiva educacional e da conotação que se tem de ambiente, mas de modo geral com uma orientação para a sustentabilidade, enfatizada em 2002, em uma declaração da ONU que decreta “[...] o período de 2005-2014 como o decênio da educação para o desenvolvimento sustentável” (ZAKRZEVSKI, 2004, p. 81).

Já no que se refere aos vários conceitos existentes em relação aos aspectos ambientais, a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, no seu Artigo 3º, fornece um conceito de Meio Ambiente como sendo “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. Dessa maneira, longe de esgotar o tema, essa reflexão mostra que não há consenso sobre as conceituações e as formas de agir em relação aos aspectos ambientais, mas isso não pode ser um fator impeditivo para se pensar uma educação voltada para os princípios do respeito ao ambiente e ao equilíbrio da biosfera, que coloca em jogo basicamente a própria maneira como a sociedade se relaciona com a natureza na modernidade.

#### 4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM REQUISITO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nos últimos anos, há um reconhecimento da comunidade ligada aos setores educacionais que a Educação Ambiental (EA) é necessária para que o ser humano possa refletir sobre seu modo de viver e agir diante dos demais ambientes e indivíduos, sendo essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para a formação do cidadão.

Desse modo, a EA no contexto escolar é fundamental na busca por estabelecer a práxis pedagógica ambiental no âmbito curricular, embora essa inserção, por si só, não represente a garantia de que a dimensão ambiental seja trabalhada de maneira eficiente.

Por esta razão, a escola precisa estar preparada para atuar diante das questões socioambientais, principalmente mediante a formação ambiental de

educadores, na qual estes possam promover esses saberes, para além dos conteúdos disciplinares e das informações evidentes e imediatistas. De modo que as ações ambientais deixem de ser pacotes fechados de temáticas, que limitam a visão dos fatos, para se tornar o ponto de partida para novas investigações e indagações.

Nesse sentido, a necessária mudança socioambiental é algo que precisa fazer parte dos sonhos dos educadores, a fim, de que os obstáculos vistos como intransponíveis sejam, a cada dia, enfrentados por uma vivência ambiental prática. Segundo Freire (1996, p. 79), o educador precisa assumir uma postura revolucionária para se engajar no processo radical de transformação do mundo, mesmo que isso no fundo seja sonho. Afinal, para Luzzi (2003, p. 203), “sem utopia não pode haver discurso sobre o educativo”.

Contudo, para que a EA seja realmente uma práxis pedagógica substancial e efetiva, o educador precisa mais do que lançar-se de forma desprezada diante daquilo que acredita e faz, como também é imprescindível que este possa contar com uma formação ambiental de qualidade, capaz de oferecer os suportes teóricos e metodológicos que alicerçam o seu fazer prático. Entretanto, mesmo sendo a formação ambiental indispensável, ainda é necessário observar a influência de muitas resistências que dificultam a concretização dessa habilitação ambiental para a maioria dos educadores.

Diante dessas resistências pode-se vislumbrar a presença de alguns centros de ensino superior que, em grande parte, tendem a priorizar somente os conteúdos específicos de cada área de graduação, mas sem interligar esses conhecimentos científicos às questões que envolvem o entorno socioambiental dos indivíduos.

Tal fragmentação dos fundamentos teóricos pode afastar o educador da totalidade do saber, como também distanciá-lo da possibilidade de realizar um trabalho participativo e conjunto, com outras disciplinas e educadores. Uma situação intolerável, segundo Leonardi (2002, p. 406), pois:

É de se esperar que os profissionais que a universidade está formando sejam capazes de trabalhar em grupos multidisciplinares e em ações interdisciplinares, através de uma leitura abrangente, global, holística, sistêmica e crítica da realidade. E que sua ação seja interativa, questionadora, reflexiva, promovendo a participação dos

diferentes agentes da sociedade, bem como o resgate de saberes diversos e a construção individual e coletiva do conhecimento.

Por isso, a formação ambiental do professor deve acontecer ao longo da graduação acadêmica, como também, mediante ações de formação continuada, haja vista, que a construção da visão crítica e ampla dos conhecimentos é um processo gradativo, que exige tempo, integração dos professores e uma vivência interdisciplinar em EA.

Por fim, a formação em EA é essencial para que a mesma seja incorporada às práticas pedagógicas dos educadores e ao cotidiano escolar. Porém, é preciso que haja uma mudança na concepção da formação desses professores, em favor de uma visão holística e interdisciplinar dos complexos processos que constituem a realidade, sob pena de continuar a fragmentação dos conhecimentos, que contribui para a manutenção da separação artificial entre sociedade e natureza, pretendida pelas sociedades modernas.

## **5 ALGUNS RESULTADOS ALCANÇADOS PELA PESQUISA**

Esse tópico tratará de alguns resultados que a pesquisa de campo revelou sobre a problemática de estudo. Sendo assim, o objetivo da coleta de dados (baseada em entrevistas e em processos de observação participante) que foi realizada neste trabalho, visa fundamentar um estudo sobre o tema mencionado anteriormente, numa perspectiva de construção do conhecimento ecológico e educacional, pois esta pesquisa não visa apenas colher dados acerca de um determinado território ou sobre uma determinada realidade, mas também analisar esta realidade com uma visão crítica, de modo a que possa contribuir na formação mais ampla das pessoas que estão envolvidas neste processo, principalmente os educadores e alunos da escola estudada.

## 5.1 DADOS SOBRE AS FAMÍLIAS DOS AGRICULTORES ENTREVISTADOS

As seis famílias de agricultores selecionadas no PA Castanhal Araras foram alvo de um mesmo roteiro das questões, que já tinha sido trabalhado com dezoito famílias anteriormente visitadas (e cujo interesse de pesquisa era principalmente dos educadores da escola do assentamento), só que no caso dessas seis famílias foram priorizadas as questões de maior ênfase para o tema trabalhado (Educação Ambiental). Seguem abaixo os principais dados coletados sobre essas famílias.

- *Família 01*: Antônio de Castro Sobrinho e Franci Matias da Silva são o casal, que tem como formação o ensino fundamental incompleto. Ambos são do Ceará e moram no Pará há vários anos (apenas no assentamento são quase 24 anos). O tipo de moradia da família é uma casa de alvenaria com energia elétrica e piso de cimento, com cobertura de telha plana. A família mora na propriedade e a mão-de-obra é a familiar. Em relação às práticas ligadas às questões ambientais, no que diz respeito aos cuidados com o fogo, o agricultor providencia a construção de aceiros antes do período seco, e essa ação tem evitado bastante as queimadas acidentais. No que se refere à conservação da vegetação, a família mantém o cuidado de “preservar as matas” e principalmente as que ficam próximas aos igarapés (mata ciliar). O agricultor consegue manter uma reserva de 2 alqueires (cerca de 10 hectares, ou 20% da área do lote), e essa área faz parte de um local que foi parcialmente desmatado e cultivado com pastagens no passado, quando a área ainda era fazenda.

No que se refere à produção agrícola, a Tabela 01 mostra o que foi produzido em 2010 pela família:

**TABELA 01:** Produção agrícola e destinação dos produtos da família

<b>Produtos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Destinação Final do Produto</b>
Arroz	50 sacas	Para consumo familiar
Feijão	8 sacas	1 saca consumo 7 venda
Milho	20 sacas	Para consumo animal
Cajá	300 kg	Venda
Caju	300 kg	Consumo
Acerola	500 kg	Venda
Cana	Unidade	Consumo Animal
Mandioca	Carga	Consumo Familiar e Animal

Manga	Kg	Consumo Familiar
-------	----	------------------

FONTE: Dados de campo (2010).

Os itens das frutas são vendidos para uma cooperativa municipal que adquire a produção da agricultura familiar da região. O cajá é vendido a R\$ 0,70 / kg *in natura* no lote do agricultor. A acerola é vendida a R\$ 1,10 / kg dos frutos *in natura*, também no lote do agricultor. Já o feijão é vendido no mercado local a R\$ 120,00 o saco com 60 kg, conforme mostra a Tabela 02. Por fim, a manga e a mandioca servem para o autoconsumo da família e para a alimentação dos animais.

**TABELA 02:** Renda anual provinda da produção agrícola da família

Produtos	Quantidade	Valor Unit. (R\$)	Total (R\$)
Feijão	7 sacas	120,00	840,00
Acerola	500 kg	1,10	550,00
Cajá	300 kg	0,70	210,00
<b>Total</b>			<b>R\$1600,00</b>
<i>Média / mês</i>			<i>140,00</i>

FONTE: Dados de campo (2010).

No que diz respeito à produção animal do lote, a Tabela 03 traz os detalhes acerca desse aspecto produtivo do estabelecimento familiar analisado.

**TABELA 03:** Produção animal e destinação dos produtos do lote

Animais	Produção	Destinação do produto final
Gado	Leite	Mercado local
Galinha	Carne e Ovos	Consumo Familiar
Porco	Carne	Consumo Familiar
Cavalo	Serviços domésticos	Transporte de Carga

FONTE: Dados de campo (2010).

A renda anual provinda da produção animal vem do leite, com média de 60 litros/mês que são vendidos a R\$ 0,35 / litro de leite, entregue na porta do agricultor. Outra renda provém da venda de bezerros, com uma média de 5 animais por ano (um bezerro pesa em média 180 kg, sendo vendido a R\$ 2,80 / kg do animal vivo, ou

“em pé”), e também da venda de matrizes (vacas) que são substituídas a cada período anual, e que não tem um tempo determinado de produção, pois depende de sua produtividade. As matrizes pesam em média 11 arrobas (uma arroba – 15 kg – custa no mercado local R\$ 75,00). Esses dados estão expostos na Tabela 04. Já a criação de galinhas e de porcos são somente para o consumo familiar, não tendo objetivo comercial, mas sendo um componente essencial para garantir a segurança alimentar a partir da produção do estabelecimento familiar.

**TABELA 04:** Renda anual provinda da produção animal do lote

<b>Produto</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Unitário (R\$)</b>	<b>Total (R\$)</b>
Leite	60 litros	0,35	630,00
Bezerro	5 animais	540,00	2520,00
Matrizes	11 arrobas	75,00	825,00
<b>Total</b>			<b>4800,00</b>
<i>Média / mês</i>			<i>400,00</i>

FONTE: Dados de campo (2010).

Por fim, a Tabela 05 resume o resultado final, em termos de renda, dos produtos que são comercializados pela família ao longo do ano (no caso, o ciclo agrícola de 2010).

**TABELA 05:** Resultado final dos produtos vendidos

<b>Tipo de Produção</b>	<b>Total (R\$)</b>
Agricultura	1.600,00
Agropecuário	4.800,00
<b>Total</b>	<b>6.400,00</b>
<i>Média / mês</i>	<i>540,00</i>

FONTE: Dados de campo (2010).

- *Família 02:* O sr. Raimundo Barbosa é o proprietário do lote, e possui como formação o ensino fundamental, ainda em curso. O agricultor é maranhense e veio para o Pará nos anos 1980, em busca de terras, residindo no assentamento há 24 anos. Sua casa é de alvenaria, com cobertura de telhas de barro e piso de cimento,



possuindo energia elétrica em sua propriedade, proveniente do Programa Luz para Todos, do Governo Federal. Sua produção vem da força de trabalho familiar, embora o agricultor trabalhe na propriedade e também fora dela, prestando serviços na escola local. O principal meio de transporte é particular, pois na maior parte do tempo ele usa uma motocicleta própria para sua locomoção.

Em relação aos aspectos ambientais, o agricultor afirma que se preocupa com o meio ambiente, sendo que seu lote está dividido em 4 alqueires de floresta nativa (20 hectares, ou 40% da área total do lote), 4 alqueires (20 hectares) de capoeirão (vegetação secundária mais antiga), 2 alqueires (10 hectares) de área com pastagens e capoeira média, também usada para a produção de alimentos. Então há nesse lote duas atividades produtivas e uma capoeira em repouso. Segundo o agricultor entrevistado, há certo cuidado com as matas nativas e com o repouso das capoeiras antes de novos plantios. Outro cuidado tomado são os mutirões para as limpezas dos “piques” antes do período seco, para prevenir as queimadas, reforçando assim os cuidados com o meio ambiente. Para o entrevistado, o uso de “venenos” (agrotóxicos usado para matar as plantas invasoras das pastagens e plantios), os pequenos focos de carvoeiras existentes no PA, e a falta de cuidados com as margens dos igarapés são os principais problemas ambientais existentes no assentamento. Assim, segundo esse agricultor:

“a produção agrícola do assentamento está estabilizada, devido ao cuidado com o meio ambiente. Estamos definindo melhor as áreas de produção, definindo os rodízios das roças, aproveitando os espaços para a criação de animais e os locais de produção dos alimentos, além das áreas de preservação... Porque não devemos pensar só em produzir hoje, é preciso produzir sempre, assim ela [a vegetação usada para fazer as roças, que é principalmente a capoeira] pode se recompor e não vem perder sua produtividade” (Raimundo Barbosa, agricultor do PA Castanhal Araras).

- *Família 03*: O agricultor entrevistado foi o sr. Francisco Raimundo da Silva (conhecido como Chagas) e sua esposa, Elena Ana da Silva. Ambos têm como formação o ensino fundamental incompleto, são migrantes do estado do Ceará e moram no assentamento há 24 anos. O casal veio para o Pará há bastante tempo, e

residiam em Morada Nova (distrito do município de Marabá), antes de virem para o assentamento. Atualmente, eles moram e trabalham no lote. A família não é beneficiada com o programa Bolsa Família, porém a esposa é aposentada por idade. A produção do lote é baseada no cultivo de arroz e feijão, que se destinam ao consumo familiar. Outra produção vem da fruticultura, com a venda de produtos como o cupuaçu, que é o “carro-chefe” da produção familiar, com uma média de 5000 kg de frutos por safra. Uma parte dessa produção é transformada em polpa, que é o produto beneficiado. Esse produto é vendido *in natura*, a R\$ 0,68 por kg de fruto, já a polpa é vendida em média a R\$ 3,50 / kg (esses são preços praticados na “porta” do agricultor). Na última safra, em 2010, 90% dessa produção foi vendida para atravessadores, e o motivo disso é que, por mais que esses comprem por um preço mais baixo, os atravessadores pagam na hora. Já na venda para a cooperativa municipal de agricultura familiar, esta precisa de um prazo para o pagamento, e muitas vezes o agricultor não pode esperar, pois precisa dos recursos rapidamente. Já no que diz respeito à criação de animais, como o gado bovino e as pequenas aves (galinhas), essa produção faz parte do consumo familiar, exceto por algumas matrizes e bezerros que são vendidos, porém não há uma rotina de comercialização dessa produção.

Em relação aos cuidados tomados com a conservação ambiental, a propriedade é bem planejada, possuindo ainda áreas de florestas nativas, capoeirão, pastagens, roçados e ainda um pomar, que é composto de uma gama de espécies cultivadas: cupuaçu, cafezais, castanheiras-do-Pará, biribá, ,mangueiras, goiabeiras, laranjeiras, bananeiras, carambola, limoeiros, etc.

Essa é uma propriedade muito interessante no assentamento, pois pode ser considerada um exemplo de experiência prática em conservação ambiental, já que o desmatamento não faz parte da rotina da propriedade. Segundo o agricultor, “hoje eu tiro meu sustento da venda do leite e da venda de frutas, e por isso consigo preservar minha mata. Porque eu acho importante preservar a floresta amazônica, que é para ela não acabar” (Francisco Raimundo da Silva, o “Chagas”, agricultor do PA Castanhal Araras).

- *Família 04*: A entrevistada foi a sr<sup>a</sup> Maria Matias da Silva, que tem como formação o ensino médio completo, e é moradora no assentamento há 24 anos. A

agricultora é maranhense e chegou ao Pará no ano de 1976, residindo principalmente nos arredores do distrito de Morada Nova, no município de Marabá. Atualmente, ela mora e trabalha na propriedade, sendo que sua produção é baseada nos cultivos de arroz, feijão, milho, banana, mandioca e de frutas produzidas no quintal da residência, e que servem basicamente para o consumo da família.

A propriedade está organizada atualmente em 6 alqueires (aproximadamente 30 hectares, ou 60% do lote) de floresta nativa, sendo que o restante do lote é ocupado por áreas de capoeirão e capoeira média, e uma outra pequena parte compõe-se de uma antiga pastagens, e uma outra área utilizada para a produção de alimentos. A família tem experiência com a produção de maracujá, cultivando a cultura por duas safras, porém parou essa atividade devido ao ataque de um besouro. Hoje, a família busca orientação junto à cooperativa municipal de agricultura familiar e à EMATER (Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural), que estão estudando o problema para dar início novamente ao plantio do maracujá. Segundo a agricultora, esse cultivo “adianta, porque é uma produção que dá resultado e não precisa desmatar área novas” (Maria Matias da Silva, agricultora do PA Castanhal Araras. A renda da família provém principalmente da produção no lote, e uma parte da renda vem de trabalhos extras, ou seja, serviços prestados fora do lote.

Segundo a agricultura, há uma preocupação com o meio ambiente, pois a família tem feito o possível: no período de inverno (período chuvoso) é o momento de se aumentar os plantios, só que no período seco é muito fácil acontecerem as queimadas acidentais. Assim, “todo cuidado é pouco” para garantir que o fogo não destrua todo um trabalho de anos investidos pela família. Algumas ações que vêm danando certo no lote é o cuidado dos “piques” pela família antes do período de estiagem, já que esse preparo faz parte das atividades de uma família que cuida da conservação das áreas de vegetação florestal nativa.

*Família:* 05 O entrevistado foi o Sr<sup>o</sup> Luis Gonzaga da Silva, e tem como formação o ensino fundamental incompleto, e é morador no assentamento desde a sua criação no ano de 1988, , toda sua família tem ensino médio completo, o mesmo é maranhense e antes de chegar no assentamento morava no povoado de 1<sup>o</sup> cocal município São Pedro da Água Branca - MA, o mesmo trabalha na propriedade e colabora nos trabalhos da Igreja Católica como dirigente, sua produção vem do

cultivo de: Arroz, Feijão, fava, macaxeira, milho, a sua produção destina-se alimentação familiar, a renda para supri outras necessidade vem da vendas dos produtos do pomar que é composto de varias espécies como: Cupuaçu, manga, açaí, coco, pupunha, café, jambre, andiroba, jaca, tamarindo, tanja, cacau, carambola, biriba, acerola, banana. A família não contrata mão-de-obra de fora, todo serviço do lote é mão-de-obra familiar.

Produtos	Quantidade	Unitário	Produto Destino Final=Total
Arroz	25 saca	00	Consumo Familiar
Feijão	06 saca	130,00	1saca C.F. 05 Mercado/venda
Milho	25 saca	00	Consumo animal
Vavá	3 saca		Consumo Familiar
Macaxeira	2 linhas		Consumo familiar e cós. Animal
Total	- - - -	- - - -	

A renda da família vem das vendas do excedente da produção, e das vendas dos produtos produzidos no pomar

#### Produtos Comercializados pela família 05

Produtos	Quantidade	Unitário	Vendas	Total
Feijão	06	120,00	05	600,00R\$
Cupuaçu/frutos	6000 Kg	0,60	6000 kg	3600,00R\$
Cupuaçu/polpa	2000kg	4,50	2000 kg	9000,00R\$
Total	8360 kg	- - - - - - - -	1100 kg	13000,00R\$
Médio Mês	696,67	- - - - -	- - - -	1083,00R\$

## 5.2 PRÁTICAS AMBIENTAIS QUE PODEM SER OBSERVADAS NO PA CASTANHAL ARARAS

No Brasil pratica-se um mau método de cultivar a terra. Precisa-se de uma reforma do sistema empregado na agricultura. (SAINT HILAIRE, 1798).

Como discutido anteriormente, o Castanhal Araras é um assentamento que proveio de ações conflituosas formados por famílias de diversas culturas. Apesar dessa diversidade, as famílias que ali chegaram traziam em suas bagagem um certo compromisso em “produzir e preservar”, e uma prova disso é a reprodução socioeconômica e produtiva dessas famílias há mais de duas décadas, produzindo em suas propriedades e conseguindo manter um ambiente “saudável” nesses lotes.

Para as famílias entrevistadas, a propriedade é parte de suas vidas. Pensando assim, os agricultores procuram usar o solo de maneira controlada, valorizando a fertilidade do ambiente. Sob essa perspectiva, considera-se que uma das formas que permitem a construção desse processo é a consideração do espaço geográfico como uma instância privilegiada de reprodução das relações de produção da sociedade e, portanto, estreitamente dependente das técnicas utilizadas, sendo que hoje alguns agricultores já têm acesso a práticas consideradas ambientalmente mais sustentáveis, como a realização de aceiros para evitar as queimadas.

Percebe-se que esse conhecimento propicia a conservação do ambiente, e tais técnicas podem possibilitar a construção de mecanismos interpretativos pelos indivíduos no qual o território, em nosso contexto histórico. “[...] inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação” (SANTOS, 1997, p. 10), favorecendo assim o seu auto-reconhecimento como sujeitos sociais atuantes, real ou potencialmente, nos diversos espaços sociais entremeados e superpostos, em direção a uma melhoria da qualidade ambiental e, por conseqüência, de vida. Esses elementos podem ser relacionados aos conhecimentos locais que os agricultores possuem e colocam em prática no espaço em que ocupam, ou seja, em seus lotes.

O Assentamento Castanhal Araras, assim como outros assentamentos da região, atravessa dificuldades. Porém se diferencia, principalmente em relação aos aspectos, organizativos e de conservação ambiental. E tratando desse aspecto, no PA Castanhal Araras parece prevalecer um “olhar” diferenciado sobre as questões

ambientais, olhar esse que visa manter as práticas construídas ao longo de uma história vivida nas ações dos agricultores.

Algumas dessas práticas existentes no assentamento (conforme mostram as visitas e entrevistas realizadas com os agricultores no PA) confirmam essa impressão, como por exemplo:

- A existência de reservas consideráveis de matas nativas e reservas florestais nos lotes; proteção da vegetação à beira de igarapés e fontes d'água; plantios consorciados, com a reprodução vegetal e genômica de espécies como o cupuaçu. Outras experiências observadas foram os “quintais” com espécies frutíferas consorciadas e a produção do extrativismo (essas experiências foram observadas em uma amostra entre as 18 famílias pesquisadas, entre as 92 famílias existentes no PA). A produção extrativista acontece entre os meses de fevereiro e março, durante a safra do cajá, que são árvores preservadas nos lotes dos agricultores.

Vale a pena ressaltar que todas essas experiências fazem partes da amostra dos lotes pesquisados, porém foram percebidas outras experiências que já existiram e foram perdidas por causas das queimadas ou da falta de cuidados de agricultores vizinhos, porque para conservar essas experiências, é preciso manter uma relação de confiança entre os vizinhos locais.

Manter essas experiências ao longo do tempo é muito difícil para uma comunidade em que nem todos acham esse tipo de prática importante. Como afirma um dos agricultores entrevistados:

Olha, pra mim manter essas experiências, quando eu cheguei no lote eu pensei de não devorar a mata toda, o que eu fiz foi derrubar uma parte da mata, queimei e plantei a “cultura branca”, que é arroz, milho e outras variedades. No mesmo local, já plantei as culturas permanentes e aos poucos fui aumentando, depois comprei um pouco de gado e plantei um pouco de capim para a criação do gado. Enquanto as plantas não estavam produzindo, eu me mantêm das “culturas brancas”, hoje eu tiro meu sustento da venda do leite e vendas de frutas e consigo preservar minha mata. Porque eu acho importante preservar a floresta amazônica, que é para ela não

acabar, porque quem derrubou toda a mata para “formar” pasto e criar gado, hoje já está “aperreada” por falta de pasto, a terra não está dando mais para suportar, devido ao tempo de queima sem reposição de nutrientes. Hoje eu me sinto uma pessoa realizada, me sinto vitorioso por essa coisa, preservei e muita gente falava que eu deveria era derrubar toda a mata e plantar capim, que dava mais resultado... Hoje estou feliz com a estrutura que preservei e que hoje me mantém, e estou contribuindo com o meio ambiente. Eu acho que a escola deveria ter uma preocupação em falar para os alunos terem uma atividade porque a escola fica do lado da mata, mata sem derrubar e preservada, e isso é muito importante. (Francisco Raimundo da Silva, o “Chagas”, agricultor do PA Castanhal Araras).

Assim, são visíveis os esforços das famílias que procuram desenvolver experiências em relação às preocupações ambientais ou manter as já existentes, devido a elementos culturais herdados da família, ou como reação a formas de produção que não respeitam o meio ambiente, e principalmente o seu local de convivência. Percebe-se assim há elementos de contraposição que, a partir de outra perspectiva, pode subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental, que é complexa e multifacetada. Assim, essas pequenas ações práticas demonstradas pelos agricultores familiares mostram que é possível continuar agindo nesse sentido.

### 5.3 APROPRIAÇÃO DAS PRÁTICAS OBSERVADAS NA REALIDADE PELA ESCOLA

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição Federal, 1988, Artigo 205, p. 99).

Após décadas de existência de leis que garantem o acesso à escola para todos e com qualidade, como asseguram os incisos I e II do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988. “[...] Condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. 99), há muitos caminhos abertos para que a escola possa desempenhar o seu papel na formação de cidadãos. Só que isso não vem acontecendo no cotidiano, as ações pedagógicas vêm sendo fortalecidas com ações emergenciais, não se preocupando com as experiências práticas da realidade concreta vivenciada pelos estudantes, ou com a construção de iniciativas que visem a extensão de ações que a escola venha desenvolver “para além de seus muros”.

Percebe ausência da escola Jose Cordeiro da Silva, para com as experiências que existe no assentamento, há uma distancia da escola/ações realizada com a comunidade, o que é isso, entendo a comunidade deve fazer parte das decisões da escola colaborando com os planos de desenvolvimento do estabelecimento escolar, não é reconhecido pela escola os saberes locais as experiências dos agricultores,

No sentido de levantar dados para a feira de ciência que a contesse a cada final de ano, foi convidado agricultores para falar do histórico do assentamento é importante, sim, mais deveria ser seguido o caminho da história falada no sentido dos alunos registra a memória vivida, isso não acontece, E. S. C. Fala que; “em geral a escola não se apropriam das matas, porque nós só faz falar das matas e nós não pratica, nós não anda dentro da mata fazendo pesquisa, também nós não conhecemos os lotes, que eu me lembro nós só fizemos uma pesquisa perguntando para os moradores que ele achavam das queimadas e a importâncias das matas e outras perguntas”, [ quando o aluno(a) fala da pesquisa essa ação fez parte do estagio em educação ambiental que realizei com eles na escola que após o estagio foi esquecido..].

G. S. S. “nunca falei dos nossos plantios também nunca fui perguntado, temos um sitio na beira da estrada ele deve ter umas 20 plantas diferente é uma área interessante eu acha”, seu pai Luiz Gonzaga da Silva, acrescenta, “essas experiências faz parte de uma grande luta e deve ser trabalhado na escola porque são deles no futuro o cuidado desses plantios, e se a escola não valorizar tudo isso vai ser mais um na cidade e sem terra”.



Patrícia C. da S. “ lembro da luta do meu avô, se preocupando com sua mata onde tem seus macacos e uns tatus se levantava de noite para espantar os cachorros do vizinho e outras vezes recamar com pessoas que pegava cassando, com sua ausência os meninos hoje já não tem mais essa preocupação, e pela a escola não discutimos esse assunto, pude conhecer a reserva que existem do lado da escola só quando foi realizado um estagio em educação ambiental na minha escola”



Esse tipo de ação podia a escola fazer porque aqui podemos fazer tudo, matemática, geografia, todas as disciplinas que a escola tem. Apesar de um trabalho a gente se divertia preferia que as aulas fossem muitas vezes assim de que na sala da escola.

Podemos perceber que a escola deixa de fazer algo novo metodologia diferenciada e que os alunos gostam de fazer, se gostam com certeza aprendem com mais facilidade, para se prender em atividades rotineiras e cansativas do livro de didáticos e em sala de aula.

Quando perguntado para os educadores, trabalhar a educação ambiental na escola é prioridade? Uma fala que, “ainda não é prioridade nas escolas, não é trabalhada de forma correta. A segunda, “uma excelente idéia assim as crianças já estariam - se conscientizando da preservação”. [...] Nas falas, percebe que, não é prioridade, a terceira fala, “é prioridade”, [...] Sem justificativa para a questão perguntada, a quarta fala, “que sim”, [...] Mas fica sem assunto para comentar a questões perguntadas. quinta fala, “com certeza”, [...] Compreendo que, não é prioridade para a escola a educação ambiental. A sexta não respondeu o questionário mais contribui bastante na socialização dos dados.

A falta de formação dos professores da escola Jose Cordeiro da Silva tem muito comprometido o ensino, isso, não só acontece na zona rural, mas, se repete também na zona urbana. Do quadro de seis educadores da escola Jose Cordeiro da Silva do assentamento araras, só dois já fizeram curso em educação ambiental e essa deficiência não é culpa dos educadores, e sim, falta de políticas públicas que valorize a educação do Campo/Cidade.

Desnudar a realidade da ausência de uma educação profissional pensada desde a ótica da agricultura camponesa, ou mais amplamente desde a ótica do trabalho do campo. Precisa agora ajudar na formulação do que poderíamos chamar de uma Educação Profissional do campo. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devam trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida identidade (e não como negócio). (Educação do Campo, Brasília: INCRA; MDA, 2008 109p.; 19cm-(NEAD Especial; 10).

Práticas que deveria ser trabalhado na escola, “esse trabalho é valoroso para os alunos filhos dos assentados que moram aqui, uma aula dessa valoriza a árvore e o meio ambiente e os conteúdos são criados a



partir do que os alunos vão produzindo, essa castanheira que esta sendo medida, que bela ualá de matemática, discutir a existência dessa castanheira que bela história, não entendo muito de educação do campo mais isso eu acho que é”. (BAXIM, Raimundo Barbosa, é morador no assentamento desde 1988.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações que aqui foram relatadas apontaram, tanto os agricultores familiares, quanto os alunos e educadores, que um longo caminho ainda há de se percorrer para conscientização das pessoas para a conservação do meio ambiente

no PA Castanhal Araras, mas o encontro oportuno de adultos, adolescentes e crianças que já se estabilizaram nesse Projeto de Assentamento fazem acreditar em pequenas, porém significativas, mudanças podem e estão acontecendo gradativamente. É preciso permitir esse público atendido fale, que a escuta esteja mais presente, e que o efeito daí decorrente possa minimizar as problemáticas que envolvem as questões ambientais da comunidade.

Assim, por exemplo, caminhadas nas vicinais de cascalho e entre as pastagens e florestas nativas em busca das experiências e das ações em Educação Ambiental (principalmente as experiências já existentes nos lotes do PA), podem despertar nos participantes dessas ações, como os moradores e educadores do PA Castanhal Araras, propostas cada vez mais pertinentes, viáveis, pontuais e funcionais. Assim, essas são ações que quebram paradigmas já construídos de um ambiente “perfeito e belo”, visto a partir de uma perspectiva “romântica” e “ingênua”. Para entender um pouco do dia-a-dia dessa comunidade, como as ações práticas dos agricultores, é preciso, entender as diferenças, os costumes da comunidade residente no Castanhal Araras, observar sua cultura, os valores que ali existem e os que não existem ou foram esquecidos, assim como é preciso compreender um pouco de sua história.

A Educação Ambiental, quando respeitado o percurso histórico e cultural dos sujeitos e do local em que vivem, abre outros caminhos para a transformação pedagógica necessária, e sai das rotinas pré-estabelecidas e repetitivas em atividades esporádicas, que possuem muitas vezes uma visão idealizada do meio ambiente, sem um contato maior com a realidade próxima.

As atividades aqui apresentadas fizeram muitos dos agricultores visitados manifestarem sua curiosidade sobre o porquê da escola local não reconhecer as experiências existentes no PA em relação à conservação ambiental como importantes para a formação dos alunos da comunidade, avaliando e valorizando o conhecimento local. Foram então levantadas sugestões para a escola se aproximar da realidade da comunidade, e que as experiências passem a orientar a construção de material didático e o seu uso como locais de pesquisa para os alunos da escola do PA. Essas manifestações das famílias entrevistadas são importantes para um Projeto de Assentamento que se pretenda conhecedor e integrador de saberes locais com conteúdos técnico-científicos, colaborando sempre para a conservação de suas áreas florestais e na conscientização ecológica.

Apesar dos alunos morarem na comunidade, essas experiências são novidade para eles, pois os mesmos mostraram-se desejosos em conhecer essas experiências existentes no assentamento. Assim, é importante que esses alunos conheçam tais iniciativas, pois futuramente serão eles levarão isso adiante, e por isso é interessante para os alunos ter acesso estes conhecimentos, e como seus familiares construíram essas iniciativas, o que permitiria uma aproximação da formação que eles recebem da realidade concreta vivenciada por eles cotidianamente.

Nesse processo, também os agricultores ficaram sensibilizados a realizar momentos de reflexão, concentração, identificação de suas práticas e socialização. Esses aspectos podem dar subsídio para que os agricultores possam se sentir preparados para possíveis interações com a escola, no sentido de contribuir na construção de um aprendizado integrando efetivamente o conhecimento local.

Assim, os resultados aqui expostos e afirmados remetem à busca constante por inovações e faz crer que, para melhorar as ações de experiência concreta e vivência do cotidiano, das relações de trabalhos, das relações sociais das famílias, comunidades e escolas com o meio ambiente, ou de forma mais geral, do homem com a natureza, é preciso realizar ações coletivas para valorizar as práticas que estão trabalhando no sentido da conservação do meio ambiente e criando novos aprendizados no assentamento considerado.

Diante disso, espera-se que este trabalho possa mostrar algumas referências e abordagens que possibilitem tanto aos agricultores, alunos e, principalmente aos educadores do ensino fundamental, ampliar, reconhecer e efetivar a práxis em Educação Ambiental nas escolas do campo.

## 7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. I. O. A Universidade e a Formação de professores para a Educação Ambiental. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: REBEA, 2004.

ABRAÃO, José Carlos. **O educador a Caminho da Roça**: notas introdutoras para uma conceituação de educação rural. Mato Grosso do Sul, 1989.

BERNA, V. **Como fazer Educação Ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BARBIERI, José Carlos. Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21; 10. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CALAZANS, Maria Julieta Casta. **Para compreender a educação do Estado no meio rural:** Traços de uma trajetória. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (coords). Educação e escola no Campo. Campinas: Papyrus, p. 15-40, 1995.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **(Dossiê dos Crimes da Terra:** Para, 2004 p. 12).

CAT – Ano Décimo: **etnografia de uma utopia** / Jean Hébette, Raul Navegante (org.) – Belém: UFPA, CAT, 2000.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à práticas educativas. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FERNANDES, B. M. (Org.). **Educação do Campo.** Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão Ambiental na Educação Campinas.** São Paulo Papyrus, 1995.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUS, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: MEC; DEA, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação.** São Paulo: USP / Artes Médicas, 2000.

HÉBETTE, J.; NAVEGANTES, R. (Org.). **CAT – Ano décimo:** etnografia de uma utopia. Belém: UFPA; CAT, 2000.

HADDAD, Sérgio. Associação Brasileira de ONGs-Abong-, **Educação: Associação, Pesquisa e Informação:** OUC – SP março de 2001.

LUZZI, Daniel. **A “ambientalização” da educação formal:** Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique (org.). A complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONARDI, Maria Lúcia Azevedo. A educação Ambiental como um dos instrumentos de superação da instabilidade da sociedade atual. In. CAVALCANTI, Clóvis (org.). Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas. 4. Ed. São Paulo: Cortez. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LINHARES, E. F. (Coord.). **Saberes do Cotidiano:** uma experiência de pesquisa, ensino e registro patrimonial. Rio de Janeiro: Instituto Trabalho e Cidadania, 2008.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9394/1996 seu ART. 28

NEIMAN, Zysman; MOTA, Cristiane Pires da. O mundo que se tem o mundo que se quer. São Paulo: Atual, 1991.

PÁDUA, S. M. A Educação Ambiental: um caminho possível para mudanças. In: BRASIL. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC; SEF; COEA, 2001.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e Formação de Professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REIGOTA, M. **A Floresta e a Escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão-PR: UNIOESTE, 2004. 175 p.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação Ambiental**: uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: CEDI; Koinonia; São Paulo: Ação Educativa; Erechim-RS: CRAB, 1994.

Território e Desenvolvimento: diferente abordagens / Alexandre Domingues Ribas; Elizeu Savério Sposito; Marcos Aurélio Saquet. – Francisco Beltrão: Unioeste, 2004