



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPO

REGINA MARIA GONSALVES CHAVES

**DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁGUA FRIA –
MUNICÍPIO DE ELDORADO DO CARAJÁS-PA**

MARABÁ – PARÁ
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPO

REGINA MARIA GONSALVES CHAVES

**DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁGUA FRIA –
MUNICÍPIO DE ELDORADO DO CARAJÁS-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia do Campo do
Campus Universitário do Sul e Sudeste
do Pará - Núcleo de Marabá, como
requisito para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia do Campo.

Orientador: Professor Dr. Francinei
Bentes Tavares

MARABA – PARÁ
2013



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

REGINA MARIA GONSALVES CHAVES

**DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁGUA FRIA –
MUNICÍPIO DE ELDORADO DO CARAJÁS-PA**

Aprovado em: _____

Conceito: _____

Banca examinadora:

Prof. Francinei Bentes Tavares (UFPA / Campus Universitário do
Tocantins / Cametá) - Presidente

Prof. M. Sc. Fernando Michelotti (UNIFESSPA / Marabá) - Membro

Profª Msc. Glaucia de Sousa Moreno (UNIFESSPA / Marabá) - Membro

MARABÁ – PARÁ
2013

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e a oportunidade de realizar este curso.

Aos meus pais pelo apoio em todos os momentos da vida, aos meus filhos e marido pela compreensão e apoio em todos os momentos em que estive ausente.

A todos e todas colegas deste curso pela amizade e companheirismo durante a realização do mesmo.

Aos educadores e educadoras que sempre me ajudaram no meu processo formativo.

Aos movimentos sociais que buscaram por educação do campo.

Especialmente ao professor orientador FRANCINEI BENTES.

EPÍGRAFE

[A utopia] Ela está no horizonte – diz Fernando Berri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano, 1994, p. 310).

RESUMO

Este trabalho analisa a educação desenvolvida em uma escola do Projeto de Assentamento Água Fria, no município de Eldorado dos Carajás-PA, no intuito de conhecer e compreender a sua real contribuição para a formação dos sujeitos do campo, ou seja, se a educação praticada se aproxima (ou não) nos preceitos defendidos pela educação do campo. Os resultados da pesquisa mostram que a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas rurais existente no PA Água Fria aponta grandes desafios a serem enfrentados para que seja cumprido o que se anuncia nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. A educação formal ofertada à comunidade do assentamento distancia-se da proposta educacional especificada pela legislação, por não estar presente a valorização do aluno enquanto ser pensante, que possui história e conhecimentos que partem do meio social na qual se encontram inserido. Assim, em termos da qualidade do ensino, a falta de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a qualidade da educação do homem do campo, como fica explícito na legislação e nas diretrizes operacionais, tende a gerar ou ocasionar uma educação que não reconhece o indivíduo enquanto um ser que possui cultura e história. Essa vem ser a realidade das escolas do campo em Eldorado dos Carajás, principalmente na escola estudada.

Palavras-chave: Educação rural, educação do campo, escolas do campo, Assentamento.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. A LUTA PELA TERRA NO SUDESTE DO PARÁ.....	11
2.1. O PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁGUA FRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	16
3. EDUCAÇÃO RURAL <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
3.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NOS ASSENTAMENTOS.....	22
3.2. AS PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
4. REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PA ÁGUA FRIA.....	28
4.1. EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo se discute na região Sudeste do Pará os conflitos de terra, ocupações, invasões e concentração de terra, e tantos outros problemas agrários, ou seja, no campo, porém os porquês sempre vinham de várias formas, a depender de quem explicita esses problemas (mídia, trabalhadores rurais e seus representantes, classe latifundiária, etc.). Fruto dos processos de luta pela terra que envolveram várias lideranças e sindicalistas, dentre eles alguns que foram assassinados, o Projeto de Assentamento (PA) Água Fria, local onde esse estudo foi realizado, encontra-se situado no município de Eldorado dos Carajás, a aproximadamente 12 quilômetros da sede municipal. Esse contexto mostra o surgimento do assentamento como um espaço de reorganização do meio rural.

Quando se fala em educação do campo, por se observar que nos conteúdos curriculares e nos livros didáticos não incluem a vivência diária dessas pessoas, e surge então a necessidade de pesquisar escolas das áreas rurais para compreender até que ponto esses saberes são utilizados pelos educadores como instrumento de formação dentro da educação local e como são utilizados, a partir da realidade e da vivência dos educandos. Assim, percebe-se a importância da participação na construção da educação formal que não descaracteriza a importância da educação não formal. Na verdade, a educação básica do campo é a tentativa de construir a educação popular a partir dos camponeses/as e de suas memórias coletivas.

É nesse sentido que a pesquisa se faz necessária para que possamos entender se os conteúdos trabalhados nas escolas do referido assentamento estão voltados para a realidade do campo. Os documentos oficiais da legislação educacional brasileira alertam para a necessidade de se adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural.

Essa pesquisa será importante para essa comunidade rural, no sentido de se perceber até que ponto os elementos da educação do campo estão sendo reconhecidos e utilizados pelos professores como processo educativo,

ou se isso não ocorre. Nesse caso, é importante se questionar quais os conhecimentos que podem nortear os trabalhos dos educadores do assentamento no âmbito da educação do campo, de forma a orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo.

Dessa maneira, a prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. Percebe-se que os professores locais têm dificuldades em associar a realidade dos alunos às suas aulas. Dessa maneira, o principal objetivo do trabalho consiste em analisar a educação desenvolvida em escolas do assentamento da reforma agrária, no intuito de conhecer e compreender a sua real contribuição para a formação dos sujeitos do campo.

O objetivo geral do trabalho, portanto, é analisar a educação desenvolvida em uma escola do supracitado assentamento da reforma agrária, no intuito de conhecer e compreender a sua real contribuição para a formação dos sujeitos do campo, ou seja, se a educação praticada se encaixa (ou não) nos preceitos defendidos pela educação do campo.

De maneira específica, as finalidades do trabalho constituíram ainda em aprofundar os elementos de caracterização de funcionamento da escola estudada, para avaliar suas condições de possibilidade de trabalhar a educação formal nessa área rural, e ainda apresentar os elementos de uma proposta de educação do campo que verdadeiramente valorize os saberes e vivências das populações do campo, visando verificar se esses elementos podem ser encontrados, de alguma forma, no âmbito da prática pedagógica concretizada no local estudado.

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida através de observações durante um semestre letivo que corresponde a um período aproximado de seis meses e conversas com seis pessoas (entre alunos, professores e pais), que são moradores das comunidades rurais do Projeto de Assentamento Água Fria. Essas conversas foram conduzidas levando em conta os temas do trabalho de pesquisa. Este trabalho apresentou caminhos metodológicos trilhados sobre o contexto local para o alcance dos objetivos proposto e da análise de dados

coletados durante a pesquisa. O trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, já que as discussões sobre educação rural e educação do campo são, portanto, mais suscetíveis de serem analisados por essa abordagem, visto fazerem parte área do conhecimento correspondente à pedagogia.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. Iniciando com esta breve introdução, apresentando os objetivos e estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa. O primeiro capítulo destina-se à reconstituição histórica do processo de ocupação da região Sudeste do Pará a partir do final da década de 1960, às considerações em torno dos assentamentos e a luta pela posse da terra, o envolvimento de entidades de representação (os STR's – Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, e a FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura) e de assessoria (CPT – Comissão Pastoral da Terra, FASE – Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional, CEPASP – Centro de Estudos e Assessoria Sindical e Popular, etc.). Desse processo alargou-se a criação de Projetos de Assentamentos na região, significando a reterritorialização do campesinato regional. Essa contextualização representa o pano de fundo histórico sobre o qual surgiu o Projeto de Assentamento Água Fria, que é o local de estudo.

O segundo capítulo teve por tópicos buscar resgatar alguns conceitos e situações que serviram para compreensão e reflexão sobre o tema pesquisado, conforme sugerido no processo formativo do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, ou seja, o ponto de partida da reflexão acadêmica sendo uma discussão das características e diferenciações das abordagens propostas pela educação rural em contraponto às defendidas pela educação do campo, e que foram analisadas no trabalho realizado.

Dando continuidade, no capítulo três é descrito um breve histórico dos assentamentos e reflexões sobre a realidade da educação do campo em Eldorado do Carajás, na região de Pedra Furada, na qual se situa o P.A Água Fria, as formas vivenciadas pelos sujeitos nas escolas existentes e os grandes desafios a serem enfrentados para que seja cumprido o que se anuncia nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público, e que pretendem ser conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. Por fim, o quarto capítulo apresenta as

considerações finais alcançadas no trabalho, lançando os elementos defendidos pela educação do campo como possibilidades essenciais para a transformação que precisa ser vivenciada nas escolas situadas no meio rural regional.

1. A LUTA PELA TERRA NO SUDESTE DO PARÁ

Entre as décadas de 1970 e 1980, houve muitos conflitos de terra na Amazônia brasileira, em grande medida em razão da expropriação e expulsão de posseiros – muitos deles migrantes de longas datas - que ocupavam terras devolutas (terras que pertencem ao Estado brasileiro sem que tenha qualquer uso público, e sem nenhum tipo de documento que os caracterizavam como proprietários). Esses fatores foram geradores de conflitos e de violência no campo, pois muitos latifúndios tiveram as suas origens quando empresas e/ou proprietários do centro-sul do país, como forma de estratégia, passaram a adquirir títulos e terras pertencentes aos governos estaduais, e mesmo do Governo Federal (muitas vezes de forma “grilada”), e procuraram implantar os seus empreendimentos agropecuários. Segundo SAUER (2005, p. 23):

A grilagem de terras acontece normalmente com a conivência de serventuários de Cartório de Registro Imobiliário que, muitas vezes, registram áreas sobrepostas umas às outras—ou seja, elas só existem no papel. Há também a conivência direta e indireta de órgãos governamentais, que admitem a titulação de terras devolutas estaduais ou federais os correligionários do poder, a laranjas ou mesmo a fantasmas—pessoas fictícias, nomes criados apenas para levar a fraude a cabo nos cartórios. Depois de obter o registro no cartório de título de imóveis, o fraudador repete o mesmo procedimento no Instituto de Terras do Estado, no Cadastro do INCRA e junto à Receita Federal. Seu objetivo era obter registros cruzados que dessem à fraude uma aparência de consistente legalidade.

A grilagem, de acordo com esse autor, foi propiciada pela fragilidade do sistema de registro de terras e ocorreu, no decorrer da história, através de diversas transferências sem a linhagem da transmissão comprovada, invasão de áreas para derrubada da floresta e prática da pecuária extensiva e ainda por acréscimo de áreas nos documentos de posse.

Em muitas dessas áreas existiam posseiros, ou seja, lavradores que ocupam e produzem em terras devolutas ou que antes estavam abandonadas. Não possuíam registro da terra e por isso não tinham acesso às políticas agrícolas e estão sujeitos a ameaças de despejos ou a serem expulsos por jagunços a mando de fazendeiros dispostos a aumentar suas propriedades.

De certa forma, o contexto socioeconômico e político dos anos 1960 e

70 possibilitou o surgimento desses conflitos. A interligação da região Norte ao Centro-Sul do país, com a abertura de rodovias federais e estaduais, e a política econômica e desenvolvimentista do governo central durante a ditadura militar, mobilizaram uma grande quantidade de empresários e latifundiários rumo à Amazônia, em busca de terra e do lucro fácil. O seu território (sobretudo a parte oriental) foi, então, repartido sobre a mesa de burocratas de órgãos governamentais estaduais e federais e cedidos à iniciativa privada. Uma vez com títulos de terras nas mãos, os camponeses, que há muito tempo habitavam esses locais, passaram a ser ilegais aos olhos da justiça e dos órgãos de repressão, de planejamento e responsáveis de questões agrárias. Esses camponeses foram, muitas vezes, acusados de atrapalhar a implantação de projetos agropecuários, âncora do desenvolvimento da região e do país.

Segundo Petit (2003), a chegada de novos latifundiários e a transformação no uso das terras de castanhais fizeram com que a pecuária se tornasse até a descoberta das jazidas de ouro em Serra Pelada, em 1980, a principal atividade econômica do Sudeste do Pará.

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) citados por Pereira (2010, p. 02): “em 1980 havia no sul do Pará 59 projetos agropecuários incentivados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), ocupando 4,5 milhões de hectares de terra, mais do dobro da área do Estado de Sergipe”. Ainda segundo esse autor, essas terras foram ocupadas por dois tipos de empreendimentos agropecuários:

O primeiro era composto por empresas que desempenhavam as suas atividades na área financeira (Bamerindus, Bradesco, Banco Econômico, Banco Pontual, Banco Arbi, Banco Mercantil, Atlântica Boa Vista), industrial (Óleos Pacaembu, Nixdorf, Volkswagem, Manah, Supergasbrás), de construção (Cetenco Engenharia S/A, Encol, Andrade Gutierrez), e madeireira (Madeireira Agropecuária S/A, Madeireira Araguaia Ltda - MAGINCO, Madeira União Salobo Ltda - MUSA). O segundo tipo de empreendimento era composto por empresas familiares como as famílias paulistas Lunardelli, as famílias Barbosa, Bannach, Quagliato, Avelino, Andrade etc” (PEREIRA, 2010, p. 02).

Ainda segundo esse autor, conforme dados do INCRA, entre 1985 e 1990, foram criados na região Sul do Pará 11 Projetos de Assentamentos, e de

1991 a 1998, mais 51. Durante esse último período, segundo a CPT, 54 novas ocupações se sucederam. As ocupações, a migração e as atenuações dos conflitos pelo Estado estimularam novas ocupações de terra na região. Em consequência desse processo, diversos Projetos de Assentamentos foram criados nessa região. Não obstante as dificuldades e os impasses, diversas áreas em situação de conflito foram desapropriadas e milhares de famílias de trabalhadores rurais foram assentadas.

Os intensos processos migratórios desde a década de 60 para a região do sul e sudeste do Pará aumentaram significativamente o número de pessoas provindas de regiões como o Nordeste, mais precisamente do Estado do Maranhão.

Esse processo de migração se consolida ainda mais a partir da abertura da rodovia federal BR-230, a Transamazônica, sendo que outro fator significativo era o processo de colonização oficial com o projeto dos governos militares de integrar a Amazônia ao restante do país e diminuir os conflitos sociais pela terra em outros lugares do país, reforçado com o discurso que propagandeava “terras sem homens para homens sem terra”. Assim, se consolidou um intenso fluxo migratório de milhares de famílias para a região do estado do Pará.

Sem perspectivas de sobrevivência nos garimpos e nos núcleos urbanos, e diante da propaganda de realização da reforma agrária com o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), posseiros expulsos de alguns imóveis da região e trabalhadores rurais migrantes, intensificaram as ocupações de terras, sobretudo nos castanhais pertencentes à oligarquia da região. Além de motivados pela propaganda governamental, da possibilidade de realização da reforma agrária, os posseiros puderam contar com o apoio da Igreja Católica por meio da CPT, e do bispo local junto dos agentes de pastorais, cada vez mais preocupados com as situações conflituosas no campo, mas também com as novas direções dos STR's da região.

Desde o final da década de 1970 que a CPT vinha desenvolvendo os seus trabalhos junto às comunidades de posseiros na organização da “oposição sindical”. Uma de suas estratégias foi à criação de delegacias sindicais em povoados e vilas localizados nas zonas críticas de conflitos e

estimular os trabalhadores a filiarem-se nos seus respectivos sindicatos, sobretudo a partir dessas delegacias. Era uma tarefa difícil, uma vez que os STR's eram órgãos controlados pelas forças do poder político, em desfavor das lutas pela terra. O seu "trabalho de base", realizado diretamente nas comunidades, objetivava possibilitar aos trabalhadores a prática da participação, da solidariedade e do trabalho coletivo. Objetivava também manter os trabalhadores motivados e animados para a luta, além de convencê-los acerca da importância do sindicato e o seu controle. Este trabalho ia desde cursos bíblicos e da legislação agrária a batizados e casamentos.

Mas não demorou muito para aparecerem os conflitos. Diversas famílias migrantes e posseiras antigas sofreram alguma investida dos grileiros ou das grandes empresas de capital privado, ou mesmo de órgãos governamentais. Fatos semelhantes aconteceram em quase todo o Sul e Sudeste do Pará. Houve resistência, e muitos deles preferiram enfrentar os grandes proprietários a serem expulsos. O posseiro ficava praticamente sem alternativa: ou aceitava a sua expulsão ou reagia em defesa de sua terra e da sobrevivência de sua família. Não deu outra: os conflitos foram iminentes e nesse processo centenas de trabalhadores foram assassinados ao longo desses anos.

Mas quase que ao mesmo tempo em relação a esses processos foram as ocupações de imóveis titulados ou aforados, sobretudo de grandes empresas privadas ou de famílias abastadas, por trabalhadores rurais migrantes e por posseiros expulsos de suas terras. Desse modo, os conflitos e a violência verificados pela disputa por terra nessa região não aconteceram somente devido à expulsão dos trabalhadores que viviam em sua terra sem nenhum tipo de documento que comprovasse a sua propriedade, os posseiros. Os conflitos e a violência ocorreram também devido à disputa com as grandes propriedades em um processo de ocupações espontâneas. Quer dizer, a iniciativa de cada ocupação partia sempre do interessado e não de uma coordenação centralizada de um movimento, de um partido político ou de qualquer instituição civil ou religiosa, ou mesmo pelo Estado. Esses processos foram ocorrendo na região, e aos poucos ganhavam visibilidade em função dos conflitos com os grandes proprietários.

Para o posseiro recente, a terra tendia a aparecer mais como uma possibilidade de aquisição de um bem, de trabalho autônomo e lugar de

sobrevivência, e a resistência inclinava-se a ser menor. O seu tempo no lugar poderia ser de uma ou duas colheitas. Os conflitos constantes impossibilitavam uma vida mais tranquila em sua posse, com a esposa e os filhos. Para estes posseiros, a possibilidade de abrir outra posse seria menos dolorosa do que para os posseiros mais antigos, que tinham uma ligação maior com seu espaço de trabalho e moradia. Mas a necessidade de sobrevivência e as constantes expulsões colocavam-nos sempre vigilantes e na defensiva.

Ocupar uma terra e fazer com que o Estado a transforme em assentamento da reforma agrária, de um modo e não de outro, os trabalhadores rurais estão dando um novo sentido àquele imóvel. Desse modo, o espaço até então existente é apartado, em certo sentido, frente a outros homens: os proprietários rurais. Aqui os trabalhadores passam a exercer um poder sobre aquele espaço. Enfim, ao ocupar uma terra e destiná-la à produção familiar, os trabalhadores rurais estão estabelecendo territórios, redefinindo espaços.

De acordo com essas discussões, a luta pela terra e a consequente criação de assentamentos é uma forma de reestruturação do campesinato. As ocupações constituem um momento da luta pela terra. Como resposta às ações dos movimentos de ocupação sócio-territorial pelo campesinato, os governos criam assentamentos rurais que, em princípio, significam uma nova etapa da luta: o processo pela conquista da terra. Ainda é necessário conquistar condições de vida e produção na terra; resistir nela e lutar por um outro tipo de desenvolvimento que permita o estabelecimento estável da agricultura camponesa.

No Brasil, a ocupação é a principal estratégia de luta pela terra realizada pelos movimentos sócios territoriais camponeses. Os dados citados por Pereira (2010) mostram que no país, entre 2000 e 2006, foram registradas ocupações de terra realizadas por 86 diferentes movimentos sócio-territoriais. As áreas ocupadas são principalmente latifúndios, terras devolutas e imóveis rurais onde leis ambientais e trabalhistas tenham sido desrespeitadas. De modo geral, as propriedades ocupadas são aquelas que apresentam indicativos de descumprimento da função social da terra, definida no artigo 186(27) da

Constituição Federal. Como o Estado não apresenta iniciativa para cumprir a determinação constitucional, os movimentos sócio-territoriais agem para que isso aconteça. Como a luta por novas escolas nas áreas de assentamento.

1.1 O PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁGUA FRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A região do atual município de Eldorado do Carajás foi habitada no século XVIII até meados do século XIX por índios. Daí em diante, a região foi dominada pelos proprietários de castanhais e pelos cortadores de castanhas que exploravam atrativamente esse produto de alto valor econômico para a região. O local onde se instalou o município era um antigo castanhal que outrora pertencia à família Mutran, situada na região Sudeste do Estado do Pará e a sede municipal ficou localizada no entroncamento das rodovias PA-150 e PA-275.

A região começou a ser efetivamente ocupada por fazendeiros que traziam pessoas oriundas de outros estados para servirem de mão-de-obra barata nas fazendas, em serviços gerais e no extrativismo da Castanha-do-pará. (DAMASCENO, 1998; p. 13).

No início de 1980, idealizou-se a formação de um loteamento na área, que foi chamado de Loteamento Rio Vermelho, sendo que nessa época já estavam sendo construídas as rodovias PA-150 e PA-275, as quais beneficiariam não só os trabalhadores das rodovias, como também muitos outros trabalhadores dos garimpos que na época estavam se formando e que atraíam multidões de forasteiros, na maioria garimpeiros, em especial o garimpo de Serra Pelada, situado a cerca de 50 km de onde atualmente está localizada a cidade de Eldorado.

Depois, com a expansão de garimpos na região, com possíveis ocorrências de ouro, serviu para mudar o nome do loteamento para Paraíso do Ouro e, mais tarde a denominação de Eldorado do Carajás.

Contudo, a maioria da população de Eldorado foi assentada em loteamentos criados pelo Governo Federal, através do INCRA, fato que destaca o município ainda hoje como uma área com uma grande quantidade de assentamentos. Essas áreas foram formadas a partir do processo de luta pela

terra na região, por parte dos movimentos sociais e dos trabalhadores do campo.

Assim, percebe-se que, a partir do histórico de Eldorado, inúmeras famílias com a esperança de uma vida melhor, tangidas pelo desemprego crônico, resultado da crise econômica nos anos 1980, migraram para região na perspectiva de, conseqüentemente, melhorar suas condições de vida.

Ao depararem-se com a realidade da região, caracterizada por uma intensa desigualdade social e concentração fundiária, esses migrantes tiveram que trabalhar recebendo valores insignificantes e, enfrentar sérios problemas econômicos. Atualmente, pouco mudou; a maioria daqueles migrantes, hoje são moradores na região de Eldorado do Carajás e continuam a encarar uma realidade de precarização, historicamente, nos aspectos econômico e político-social.

A trajetória do que hoje se conhece por PA Água Fria teve início em 1982, com a ocupação conflituosa da área da Fazenda Montes Claros apelidada após a ocupação como Pedra Furada, com 630 alqueires (aproximadamente 3150 hectares). Foi a primeira ocupação no município, que somadas a outras ocupações, totalizam atualmente 23 projetos de assentamento no município, e mais dois em fase de conclusão. O PA fica distante 12 km da sede do município. Esse assentamento é resultado de três ocupações, uma pacífica, e duas conflituosas, sendo que a última ocupação ocorrida no ano de 1992 e 1993 pelos agricultores, uma vez que estavam sendo ameaçados pelo fazendeiro Domingos Rangel e seus pistoleiros. As ameaças eram feitas para amedrontar os posseiros e fazer com que eles desistissem de ocupar as terras das duas primeiras ocupações que confrontavam as suas terras, que se situavam na chamada Fazenda Abaeté.

Após serem encontrados restos mortais humanos dentro de sacos e enrolados em plásticos, dentro dessa fazenda, esse fato deixa os posseiros em alerta sobre as próximas vítimas. Logo em seguida, o fazendeiro proibiu que os posseiros trilhassem uma estrada dentro da fazenda, fazendo as pessoas terem que dar uma grande volta para chegar a sede do município. Os posseiros envolvidos na ocupação, junto com outros agricultores migrantes que se encontrava na cidade, formando um total de oitenta famílias, foram orientados a ocupar a terras que se encontravam na posse do fazendeiro, que

já tinha sido desocupada na época um pouco antes, pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Eldorado, com apoio da Igreja Católica.

Houve conflito, e morreram vários posseiros em consequência do assassinato do trabalhador encontrado morto na fazenda, pois devido a esse fato, os posseiros atacaram a sede da fazenda, mataram o capataz e na geladeira da sede encontraram uma orelha em um cordão de ouro.

Devido à demora do INCRA em regularizar essa área, houve vitórias nas áreas, mas devido às áreas serem glebas pequenas e ligadas entre si, houve uma certa demora para se transformarem em assentamento, como é o caso da área de Pedra Furada, que foi ocupada em 1982, mas apenas 12 anos depois passou a ser assentamento, juntamente com a área da Água Fria, a segunda ocupação. A área da Fazenda Abaeté, na qual ocorreu o conflito, não se agrupou junto a essas duas áreas, por serem terras do Governo Estadual, enquanto as outras duas estavam sobre jurisdição da Superintendência do INCRA em Marabá. Essas terras foram demarcadas pelo INCRA em 1998.

O assentamento possui quatro comunidades: a primeira é conhecida como Pedra Furada I, a segunda, Pedra Furada II. a terceira, Água Fria I, e a quarta, Água Fria II, na qual fica concentrada a maioria dos agricultores. Há ainda três vicinais que ligam uma com a outra. A maioria das famílias dessa localidade é de agricultores familiares migrantes, bastante dedicados ao cultivo de arroz, milho, mandioca e na criação do gado. Como o assentamento já tem uma existência de vinte e oito anos, portanto sofreu muitas transformações no que diz respeito aos recursos naturais. Na área da Pedra Furada, apenas cinco pessoas exercem outras funções, como duas serventes, duas professoras e um pedreiro, ao mesmo tempo em que são lavradores.

A principal forma de organização dessas famílias é sua participação no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Eldorado dos Carajás, e em associações de pequenos agricultores organizados nas comunidades rurais. As principais conquistas desses agricultores foram construção da estrada de acesso ao PA, de péssima qualidade, os créditos de habitação e fomento, e os créditos produtivos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), e Fundo Constitucional do Norte (FNO). Assim, a organização que os trabalhadores fizeram durante o processo de

mobilização e ocupação da terra inclui as reivindicações pelas políticas públicas de transporte, moradia, saúde e educação e outros benefícios como créditos de apoio e financiamentos para infraestrutura dos lotes dos trabalhadores.

Existem atualmente no Projeto de Assentamento quatro escolas que atendem crianças e adolescentes de 1^a a 4^a série. Todas são construídas de tábuas, desprovidas de vaso sanitário, possuindo ainda uma cozinha que serve espaço para os livros didáticos, sendo abastecidas por água de poço. Uma delas tem luz elétrica, e as outras não tem energia. Existem 26 alunos matriculados, e três com situação indefinida. Atualmente trabalham uma professora e uma servente em cada uma das Escolas. São salas isoladas e estão agregadas à Escola Polo, que é a Escola Municipal Boa Esperança, situada no PA Eldorado. Algumas crianças moram e são assentadas no PA, enquanto outras moram na cidade em busca de melhores condições e continuidade dos estudos.

2. EDUCAÇÃO RURAL *VERSUS* EDUCAÇÃO DO CAMPO

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.

Durante muitos anos o modelo de educação que era destinada as escolas do campo eram vinculadas ao modelo urbanocêntrico, característica fundamental de educação rural, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. Um desenvolvimento de práticas com visão capitalista e generalizada. Esta educação sempre foi um descaso para os governos no regime militar e por isso sempre foi subordinada a uma educação imposta, por pessoas que desconhecem a realidade dos sujeitos principalmente no campo, e outras regiões.

Na perspectiva oligárquica de educação rural seus princípios eram a qualificação de mão-de-obra para atender a economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional. A ideologia educacional rural parte de uma visão setorial cuja seu desenvolvimento se restringe á uma lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio.

Ao contrário da educação rural, a educação do campo nasceu a partir da mobilização e da pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas. Essa luta tem se pautado pela defesa de uma educação com uma pedagogia própria, um currículo novo, uma educação que seja “do” campo, comprometida com a realidade e com os povos do campo, respeitando seus saberes, práticas, cultura e trabalhando para contribuir com a superação de suas necessidades e aprendizados, pois, os elementos “Campo, Políticas Públicas e Educação” estabelecem uma relação que constitui o histórico do que é educação do campo.

Assim, o curso de Pedagogia do Campo-2006, ofertado pela UFPA em parceria com o PRONERA se constitui a partir dos princípios básicos de educação do campo, relacionados à teoria e prática que diz respeito a um movimento de ação-reflexão-ação (práxis), tendo em vista que este curso apresenta uma diferenciação dos demais numa visão emancipatória de educação e valorização do homem como um ser histórico e construtor de seu próprio conhecimento que se relaciona com o meio na qual está inserido, ou seja reconhecendo o povo do campo como sujeito de sua própria história e de suas ações é um desenvolvimento de educação que se revela como uma tarefa educativa para que se organizem e se vejam também como sujeitos de sua educação.

A educação rural é uma educação limitada onde a transmissão de conhecimento é uma elaboração pronta que é levada aos alunos do campo, pois ela nunca foi alvo de interesse para os governantes no que tange a qualidade e articulação com as demandas dos povos do campo, ou seja, esta educação tem a mesma metodologia de ensino que vigora nas escolas da cidade, por meio de um currículo descontextualizado das necessidades e cultura dos educandos, tomando como sua referência o produtivismo, preparação de mão de obra a serviço do mercado. Na perspectiva da educação rural o campo não é percebido como um espaço de vida e cultura é visto somente como lugar da produção de mercadorias e as pessoas são vistas como “recursos” humanos.

Então o que se observa é que dentro dessa educação a população camponesa não é incluída em um projeto social como produtores de conhecimentos, onde suas histórias de vida não é referência para o currículo das escolas do campo. Ou seja, a escola é uma instituição governamental que não considera aspectos relevantes como: o histórico da população do campo, o modo de viver de pensar e agir destas pessoas, como se organizam, politicamente, culturalmente e economicamente, características que parecem pequenas, porém de grande valor educacional, que são desconsiderados pela escola.

A construção de propostas de políticas públicas de educação para o campo é elaborada dentro de princípios que contraria o que vem sendo trabalhada como educação rural ao longo dos tempos nos assentamentos de

reforma agrária, questiona-se os métodos que são adotados nas escolas do campo que é um espaço de reprodução e produção das classes sociais e de seus conjuntos de ideologia, e desconsidera os valores e cultura do povo camponês pelo fato de o campo ser visto como um espaço de poucas oportunidades profissionais e de indivíduos de pouco saber.

Este modelo de ensino-aprendizagem tem ganhado dimensões cada vez maiores com práticas pedagógicas como a alternância Pedagógica, devido aos novos projetos de iniciativa governamental como, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR), que tem desenvolvimento metodológico diferenciado, dos demais cursos, tendo em vista que são cursos técnicos que contribui com a formação de filhos de agricultores, afirmando a identidade dos povos do campo, bem como valoriza suas ações e sua cultura, tendo como princípio educativo e pedagógico a pesquisa como ensino e aprendizagem, e uma relação de teoria e prática, com a perspectiva de ação-reflexão-ação (práxis).

O curso de Pedagogia do Campo adotou as práticas de alternância pedagógica desde o início por ter um direcionamento específico de formação que é o campo, e temos realizados estas práticas de pesquisa-ação como princípio educacional de nossa formação considerando o ensino e a aprendizagem que existem neste contexto, pois, o campo é um espaço de grande diversidade e o mesmo oferece um importante número de práticas que podem ser adotadas, e discutidas no ambiente escolar de modo que saibamos atuar profissionalmente.

3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO ASSENTAMENTO ÁGUA FRIA

A educação rural vem sendo desenvolvida nos assentamentos com o mesmo currículo urbano, seus objetivos sempre foram os mesmos, ensinar a língua portuguesa suas regras de ortografia padronizada, e o ensino da matemática com suas fórmulas descontextualizadas da realidade dos assentamentos, além de outros conteúdos.

A educação rural tem sido desenvolvida com objetivos de sustentar a mesma ideologia capitalista, tendo em vista que os conteúdos aplicados são

metodologicamente pensados na formação do sujeito para competir no mercado de trabalho urbano, e de forma em geral, os assentamentos são obrigados a aceitarem essa educação.

A educação rural no âmbito de seu surgimento acaba reproduzindo um pensamento de que o meio rural não dá alternativa de vida para os sujeitos, assim os jovens desenvolvem uma vontade de abandonarem seus lotes para migrarem para a cidade em busca de empregos, e na maioria das vezes acabam na marginalidade, pois não realizam seus objetivos devido à exclusão urbana.

Os investimentos para a educação rural são limitados, pois as próprias instalações das escolas são muito precárias, as aulas acontecem muita das vezes em casas emprestadas pelas comunidade a fim de que seus filhos minimamente aprendem a ler e escrever. Em determinados casos, são os próprios moradores das comunidades que fazem barracões e realizam mutirões para buscarem o funcionamento das aulas.

A educação rural não é pensada na realidade da zona rural, pois não respeitam os ciclos de produção agrícola, tendo em vista que as leis asseguram que a educação básica para a população rural deveria respeitar essas peculiaridades, segundo determina a LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 28. 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:

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria , incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

(BRASIL, Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996).

Para elucidar a questão, se percebe que a educação rural ofertada hoje nos assentamentos não contemplam as reais necessidades dos sujeitos que residem nesses locais, as práticas desenvolvidas nas zonas rurais reforçam cada vez mais a soberania de um currículo urbano, os educandos são considerados sujeitos incapazes de saberem ou pensarem por si mesmos, conforme observado nas escolas do PA Água Fria.

A educação desenvolvida nesse PA não é diferente, pois é imposta uma grade curricular da qual os educadores não podem fugir. Nos últimos cinco anos, percebe-se um grande índice de evasão nas salas de aulas, devido a um fator relevante: o alto índice vendas de lotes em toda a área do Assentamento, pois as famílias estão migrando para a cidade ou outra região. Percebe-se portanto que no decorrer desses cinco anos o número de educandos nas escolas vem caindo cada vez mais, já que há escolas principalmente de séries iniciais do ensino fundamental funcionando com até dez educandos. Outro fator fundamental para a evasão nas escolas do PA Água Fria é o difícil acesso que contribui significativamente para o êxodo rural.

Portanto, podemos considerar que a educação rural no âmbito de seu surgimento desenvolve o mesmo currículo urbano na zona rural, desvalorizando os conhecimentos dos sujeitos. Os conteúdos são totalmente descontextualizados da realidade, a oferta de uma educação tecnicista aonde o sujeito acaba alienado ao modelo burguês, disputa por trabalho no meio urbano, tirando a cultura dos sujeitos e implantando os ideais urbanos.

As escolas funcionam em mal estado, sendo que o PA dispõe de quatro escolas, mas só uma tem estrutura física, a outra funciona em uma casa de moradia cedida por um morador. A merenda escolar só chega ao PA duas vezes por ano.

Por fim, essa educação tradicional urbanista ofertada no PA tende a mudar a partir do desenvolvimento das práticas de educação do campo que já está sendo realizada por dois educadores que residem no mesmo. Acredita-se que pelos elementos transformadores que permeiam a educação do campo pode-se transformar essa realidade educacional nas comunidades rurais.

3.2 AS PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como resultado de várias lutas e conquistas nasce um novo conceito de educação. A educação do campo surge das experiências camponesas de resistência em seus territórios, uma vez que a educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial. O grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver

todas as suas dimensões da vida, entre elas os processos pedagógicos e educativos.

Assim, a educação do campo tem como base para seu desenvolvimento os seguintes eixos temáticos:

- O uso da pesquisa como princípio educativo.
- História de vida e identidade, processos migratórios, questões de gênero, etnia e cultura;

A partir desses princípios a educação do campo é desenvolvida no sul e sudeste do Pará (EFA's, Escolas Agrotécnicas), e em cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que vem sendo estabelecidos desde o ensino fundamental, magistério, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pedagogia do campo.

Precisamente a educação do campo vem ganhando espaço no decorrer dos últimos 10 anos com o surgimento do PRONERA, pois é a partir de suas experiências que a educação do campo vem dando resultados com as vivências e atuações de educandos formados pelos cursos supracitados. Até então, não havia uma política educacional voltada especificamente para a população do campo.

A educação do campo é um conceito novo e em processo de construção na última década. Um conceito próprio do nosso tempo histórico e que pode ser compreendido, discutido e desenvolvido no contexto de seu surgimento. Uma nova proposta de discutir educação do campo, respeitando e valorizando os conhecimentos dos sujeitos do meio rural.

A educação do campo está sendo desenvolvida no sul e sudeste do Pará a partir do uso da pesquisa, que é realizada com o objetivo de descobrir a situação problemática da região em foco. Um exemplo bem presente é forma como se conduz o currículo da Escola Família Agrícola de Marabá-PA, pois metodologicamente são realizados dois períodos, como proposto na pedagogia da alternância: tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista que durante o tempo comunidade são realizadas pesquisas pelos educandos em seus assentamentos a fim de buscarem informações sobre as situações relevantes de cada realidade. Esses resultados são discutidos durante o tempo escola,

exercício de construção da práxis (pelo movimento ação-reflexão-ação). É um processo novo, intenso e contextualizado da realidade dos educandos.

Assim, a educação do campo vem proporcionando aos sujeitos do campo uma nova alternativa de vida, na qual as pessoas escrevem suas histórias e resgatam suas culturas a partir das relações humanas construídas coletivamente. É um processo novo dentro do velho, construído aos poucos e valorizando a capacidade dos sujeitos. Se a escola tradicional é um instrumento que reproduz um sistema excludente, a educação do campo valoriza a escola como um espaço de construção de conhecimento. Assim:

Para nós, a educação, especialmente aquela que deve se processar na realidade do campo deve ser entendida como meio de apropriação e possibilidade de criação de conhecimentos para os indivíduos. Através do domínio da leitura e da escrita inclusive, gerando um cidadão capaz de inserir-se criticamente no universo social da própria leitura e da escrita, agindo numa perspectiva transformadora. (MEDEIROS, 2008, p. 4).

Devido aos avanços da educação do campo no sul e sudeste do Pará, temos alguns resultados práticos como a criação de uma turma de educação infantil formada a partir do uso da pesquisa sobre a quantidade de crianças em 2007 no Projeto de Assentamento Água Fria. Em 2008, foram criadas duas turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo que os trabalhos de educação dessas turmas foram geridos por dois educadores que estudam no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Por meio de seus conhecimentos sobre a educação do campo, esses educandos desenvolveram um trabalho com as turmas focando para a realidade do campo, e apesar do fato de que recebiam conteúdos urbanos para serem repassados e retransmitidos aos estudantes, esses conhecimentos eram contextualizados, a fim de transformar a educação que até então não correspondia com a realidade dos jovens e adultos do campo.

Assim, é importante ressaltar que os resultados foram gratificantes, pois os educandos atendidos por esse novo conceito de educar e se auto educarem a partir da realidade. No ano de 2009, essas turmas continuaram, tendo chegado à conclusão da segunda etapa do curso do EJA no assentamento.

Como resultados práticos da educação do campo, é interessante saber que esse movimento está fazendo parte de um contexto maior, no qual se busca a construção de uma nova proposta pedagógica para o campo, que venha valorizar esse contexto por via dos mais diversos experimentos da fazer refletir e refazer o contexto educacional vivenciado nas comunidades rurais.

4. REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PA ÁGUA FRIA

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existente no PA Água Fria, na zona rural deste município, aponta grandes desafios a serem enfrentados para que seja cumprido o que se anuncia nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

Das 59 escolas que existem no campo, estas correspondem a um percentual de 92% das escolas do município de Eldorado do Carajás, no qual se encontram realidades que se caracterizam em certa medida por uma situação de abandono e descaso do poder público local. Prevalece a falta de políticas destinadas ao homem do campo, cujos marcos legais são anunciadas nas legislações, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, com proposta de educação de qualidade aos povos do campo e que na realidade do município de Eldorado do Carajás, especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, nesse município, tem-se um espaço educacional em decadência, tanto físico como em material, tais como fogão, vasilhas, bebedouros e outros recursos fundamentais para o andamento das atividades escolares.

Em termo de qualidade do ensino-aprendizagem, a educação escolar, como aborda a LDB (Lei nº. 9394/96) precisa estar vinculada ao contexto histórico e sociocultural dos alunos, valorizar e reconhecer o ser humano enquanto ser pensante, construtor de ideologias e capaz de re-construir seu espaço social.

A educação formal ofertada à comunidade da região de Pedra Furada, na qual se situa o PA Água Fria, distancia-se da proposta educacional especificada pela LDB, por não estar presente a valorização do aluno enquanto ser pensante, que possui história e conhecimentos que partem do meio social na qual se encontram inserido.

Em termos da qualidade do ensino, a falta de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a qualidade da educação do homem do campo, como fica explícito na legislação e nas diretrizes operacionais, tende a gerar ou ocasionar uma educação que não reconhece o indivíduo enquanto um ser que possui cultura e história. Essa vem ser a realidade das escolas do

campo em Eldorado dos Carajás, principalmente na Escola Santa Terezinha, sem políticas educacionais e relegadas ao abandono.

Arroyo (1999) menciona sobre a educação do campo que, em sua conjuntura, as políticas públicas devem priorizar a valorização do homem do campo enquanto ser do próprio campo possui identidade e história, universalização e qualidade da educação a estes povos entre outros destaques que vêm garantir uma educação que atenda os anseios dos povos não urbanos. Esses destaques contidos nas abordagens dos autores que discutem a educação do campo e, também nas diretrizes operacionais e legislações, não fazem parte da educação ou das políticas educacionais da escola rural, sendo estes motivos de críticas dos autores da educação do campo sobre a escola rural.

A escola pesquisada enquadra-se na concepção de escola rural que apresenta um currículo descontextualizado da realidade local, por não ser pensada a partir do próprio campo e também por não apresentar políticas que garantam qualidade e condições materiais, humana e espaço físico adequado para atender a clientela escolar. Um exemplo é o caso da ausência de uma instituição que ofereça a educação infantil na área do assentamento.

Nos momentos de observação da pesquisa, realizados nas casas dos agricultores, percebe-se a importância da educação formal estar presente na localidade, pois não foram encontradas, em nenhum momento, situações informais em que os pais conversavam com seus filhos sobre educação dos filhos ou que ensinasse a ler ou escrever.

Mas nas conversas realizadas, os pais acabavam revelando muitas coisas que as crianças aprendiam que não são observadas nas situações diárias da educação formal:

As crianças aprendem muita coisa que a gente nunca ensina. As minhas aprenderam um monte de coisa por conta. Quando eu via já sabia fazer: Ate o pequeno já pega o milho e vai dar pra galinha comer (Ivanete, 36 anos, agricultora e mãe de três filhos).

Essa fala também exemplifica e reforça Vygotsky (1984, p. 57-60) que afirma:

Para se humanizar, o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas (...). O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura. (...) A interação estabelecida entre o indivíduo e o meio social em que se insere, particularmente com os parceiros mais próximos e experientes de seu grupo, é fundamental para o pensamento humano (...).

Podemos perceber que era na família que as crianças aprendiam as primeiras regras de convivência a partir da vida em grupo. Também era com a família que as crianças aprendiam os princípios mais importantes da vida enquanto agricultores, a partir do trabalho e da vivência diária.

Percebe-se pelas falas de alguns pais que as crianças são levadas para o trabalho, e que desde cedo as crianças aprendem a trabalhar no roçado e outras atividades. Muitas vezes porque não tem com quem deixar, já que falta no assentamento uma escola ou creche que trabalhe com a educação infantil. É o que nos revela a entrevista a dona Marinalva, responsável por uma criança no PA:

Ah, ele vai pra a roça, hoje mesmo de manhã fomos leva a vaca para outro basto e ele estava junto, pra ele esta tarefa e uma diversão. Mais se tive a pré-escola ele estava lá estudando. (Dona Marinalva, 49 anos, avó e agricultora).

Os pais também consideram que a educação infantil é muito importante, mesmo que infelizmente não exista atualmente nessa área rural, como afirmam os entrevistados Cícero Valentim e dona Miriam:

A Educação Infantil é importante, pois todas as crianças que moram na cidade têm acesso à pré-escola e nós não, a Educação Infantil ajuda a criança a se desenvolver melhor para as series seguintes. (Cícero Valentim, 39 anos, agricultor).

De acordo com os dados coletados, verificou-se que nenhuma criança das famílias entrevistadas frequenta as escolas que tem no Projeto de Assentamento, que não oferecem educação infantil, e que não aceitam estas crianças sem estarem matriculadas na escola. A partir da pesquisa realizada junto às famílias da comunidade, escolas e professores, foi possível avaliar que existe demanda para a educação infantil, pois foram encontradas 51 crianças de um a cinco anos fora da escola, sendo 30 do sexo feminino e 21 crianças do

sexo masculino, e sendo que a maioria dessas crianças possuem entre quatro e cinco anos de idade.

A posição da comunidade é totalmente favorável à existência da Educação Infantil no PA, conforme é relatado pelo entrevistado José Ribeiro. Esse entrevistado também revela precariedade de funcionamento da escola nos primeiros momentos do assentamento, e que mesmo assim a iniciativa de instalar uma escola partiu inclusive do esforço dos próprios moradores:

Quando vim pra cá aqui só era mata, não tinha estrada e nem escola. Fizemos uma barraca para as crianças estudarem, aqui no meu terreiro. Com dois anos a barraca caiu, e as crianças ficaram estudando debaixo de um pé de manga. Fomos à prefeitura e pedimos uma escola e ele [o prefeito] não providenciou. Com medo que meus filhos ficassem sem estudar como eu, eu e mais dois pais fomos pra Marabá pedir ajuda e conversamos com um dono de jornal e ele veio aqui nos ajudar, fez uma reportagem da situação, que passou até na Rede Globo. Logo a prefeitura fez esta escola que está aqui. Se tiver também a educação da pré-escola, pra nós será um sonho. (José Ribeiro, 61 anos, agricultor aposentado).

Em cada entrevista, percebeu-se o quanto a educação formal é negligenciada para a população do campo, e a vontade que as pessoas têm de vencer o analfabetismo no meio rural e ter direito à educação, principalmente o nível da educação infantil, que ao longo da história vem sendo negado a essas populações. A construção da escola na comunidade pelo poder público, mediante a pressão e a denúncia das condições de precariedade da educação no Assentamento também demonstra isso.

Além disso, diante das dificuldades que os professores enfrentam por escassez de material pedagógico mesmo no nível existente na comunidade, o Ensino Fundamental, a escola também não tem uma organização pedagógica que de alguma forma diretamente venha dar subsídio ao trabalho desenvolvido. Não se busca discutir coletivamente propostas pedagógicas e nem as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, estando a escola preocupada com a quantidade de conteúdos trabalhados e não a qualidade, e também com as notas obtidas e não com o processo avaliativo enquanto princípio pedagógico.

A ação docente acontece de acordo com o ditado popular que diz “cada um por si e Deus por todos”, ou seja, não há um diálogo, uma interatividade

para resolver os problemas enfrentados por todos e pensar em uma proposta pedagógica que esteja próxima à realidade local.

São baixos os índices de fracasso, se forem consideradas as dificuldades e realidade camponesa, repletas de barreiras e até mesmo pela falta de uma educação satisfatória aos povos não urbanos, que diretamente são prejudicados pela ausência de Projetos Políticos Pedagógicos e de políticas públicas, no entanto, esses dados estatísticos não revelam a qualidade deste sucesso escolar é preciso considerar o conhecimento construído junto com estes alunos, o que realmente aprenderam diante de toda dificuldade enfrentada e das características típicas da escola rural citadas por Arroyo (1999), que poderá intervir na qualidade educacional da escola rural.

Tem-se que visar se o quanto se aprende dentro da escola está suprindo os interesses dos alunos, ou se a mesma oferece educação de qualidade, pois o fracasso e o sucesso pedagógico não estão em resultados como aprovação, reprovação ou evasão escolar, o importante é o conhecimento em relação à história de vida de cada sujeito.

O fracasso escolar está interligado à própria condição em que acontece a educação formal no campo, não relacionado de forma isolada a dados estatísticos de aprovados ou reprovados, mas a questões qualitativas, do que se aprende na escola e também como acontece à educação formal, principalmente a educação escolar no campo, que traz consigo problemas que pouco tendem a contribuir para o sucesso escolar dos povos do campo.

A escola, mesmo nos níveis que oferta, e que não cobrem a totalidade dos níveis de ensino exigidos pelos estudantes do campo, acaba por não apresentar condições adequadas ao trabalho docente e nem consegue despertar o interesse e curiosidade dos alunos, já que os mesmos vão para escola para escaparem das atividades rurais e de alguma forma se distrair com os colegas, prevalecendo a baixa autoestima dos estudantes.

A escola que deveria ser um lugar receptivo se torna em um local indesejável pelos alunos, e com isso apresenta baixa qualidade na oferta do ensino, decorrente do desamparo por parte do poder público municipal e estadual a que esta comunidade do PA Água Fria vem sendo submetida, o qual se reflete no ensino-aprendizagem destes povos do campo. Então, a oferta de um ensino de qualidade se transformou numa das inquietações prioritárias da

comunidade para o desenvolvimento do meio social. Conforme Ramos (2004, p. 17) afirma, “a educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável”.

Freitag (1986, p. 61) também pontua que as dificuldades que ocasionam o insucesso do educando se devem a currículos inadequados, professores mal qualificados, infraestrutura e espaço escolar precário, equipamentos deficientes e falta de merenda escolar. Além da precariedade material que caracteriza a realidade das escolas rurais, o processo formativo acaba sendo sem ligação em relação ao contexto social dos educandos. Assim, se desvaloriza sua cultura e se prioriza a aprendizagem de conteúdos escolares que os distanciam da compreensão e atuação em seu meio social, provocando, entre outras coisas, baixa autoestima, o que contribui para o fracasso escolar.

Essa é a realidade da escola rural analisada, com problemas que influenciam diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na aquisição do conhecimento. As estatísticas revelam as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais, as quais geram a repetência de muitos alunos.

A educação rural, por não possuir um projeto político pedagógico próprio, acaba reproduzindo a visão urbanocêntrica enquanto conteúdos curriculares formativos ao processo educativo das escolas do campo. Acredita-se então que este distanciamento entre o que a escola rural trabalha enquanto educação formal e a realidade dos alunos do campo pouco desperta a autoestima destes.

A educação rural, além de apresentar condições de baixa qualidade em sua oferta educacional, por ser uma educação formal mal projetada ainda enfrenta problemas relacionados à submissão de que o campo é um local dos povos não cultos, não modernos, onde há apenas indivíduos que mal sabem falar. Essa visão distorcida acaba por naturalizar a educação rural em torno da concepção, por parte do próprio sistema educacional, de que qualquer educação formal destinada aos povos do campo atenderá às necessidades desses indivíduos não urbanos.

Hoje o campo é visto pela sociedade capitalista como um espaço em que os indivíduos que compõem esse meio social estudam em ambiente com pessoas de pouca capacitação de escolaridade, sendo que a concepção predominante é que os povos que “formam” o campo tende apenas a aprender a assinar seu nome e a escrever pequenos bilhetes, pois não necessitam de altos conhecimentos teóricos para viverem nas suas localidades de atraso, tanto tecnológico como social, e nem para exercerem as atividades da roça, ou seja, não precisam estudar tanto para viverem no campo; visão esta que perpassa na atual realidade que compõem a sociedade capitalista.

4.1 EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo nasceu das lutas dos movimentos camponeses por uma política educacional que atendesse às demandas por escolarização dos povos do campo. Este é um fato extremamente relevante na compreensão desse movimento pedagógico.

Arroyo (1999, p. 53) relata que a educação do campo visa trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

A educação do campo então se apresenta como uma concepção de educação que tende considerar a cultura, saberes e identidade e as demandas e necessidades dos homens e mulheres do campo. Uma educação que valorize estes povos enquanto trabalhadores do campo, que possuem história, cultura, conhecimentos do seu contexto social, pois a educação do campo vincula-se à concepção de valorizar estes sujeitos a partir do próprio campo. Formar estas crianças, adolescentes, jovens e adultos para continuarem a viver em seu próprio meio social.

Enquanto a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos sujeitos: os povos do campo. Foram tomados como referência os artigos 206 e 216 da Constituição de 1988 (MOLINA, 1999, p. 67).

A educação do campo tende trabalhar a partir das diferentes experiências do homem do campo, buscando reconhecer, valorizar e respeitar estes sujeitos protagonistas de sua própria história.

Considerando esta concepção de educação do campo como sendo aquela que acontece a partir do contexto e das necessidades dos sujeitos, se faz necessário pensar em uma perspectiva pedagógica que seja flexível e sempre em construção, voltada ao conjunto de transformações que a realidade vem exigindo para a educação básica neste espaço.

Ao discutir educação do campo, está presente a concepção do vínculo entre educação e cultura, no entanto, este deve ser observado pelo currículo, a escola deverá ser um espaço de valorização da cultura dos diferentes grupos sociais que vivem no e do campo, primando pelo seu desenvolvimento cultural.

O currículo das escolas do campo deve vincular-se ao trabalho na terra, desenvolvendo meios de valorização do mesmo, como parte da identidade do campo, pois o trabalho é o motor principal da vida dos sujeitos do campo, não sendo possível a educação negar a sua importância.

Molina enfatiza ainda que “o currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola” (1999; p. 67). Portanto, a educação do campo tende a organizar o processo educativo como verdadeiro centro de formação humana e não como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos. Iniciou-se então uma abordagem sobre currículo nas escolas do campo, com objetivo de se ter conhecimento de que a educação do campo incorpora o movimento da realidade local, processando-a como conteúdos formativos.

Então, pensar a educação do campo é pensar numa escola vinculada à realidade dos sujeitos do campo, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos.

Uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. (CALDART, 2004; p. 154).

As diretrizes têm enquanto projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Para isso, Caldart menciona que:

É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações... (CALDART, 2004, p. 155).

Neste sentido, a melhor maneira de compreender, vivenciar e compartilhar os saberes da terra e praticá-los é dialogar com os sujeitos que vivenciam o cotidiano das escolas, que historicamente têm lutado por recuperar sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os alunos, pais e comunidade em geral, mesmo ainda com a permanência de tanta escassez de políticas públicas e com a imagem e o ideário de zona rural atrasada, que deprecia as salas multisseriadas, e que em muitas localidades, como é o caso do PA Água Fria, é o único meio de funcionamento de uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, é importante destacar a formação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo como essencial para trabalhar com as práticas educativas, principalmente para os militantes de movimentos sociais, como é o caso da autora deste trabalho. Nesse curso, encontram-se vários educadores preocupados com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria da educação e da escola do campo, trabalhando para melhorar as condições de vida e de cidadania de milhares de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

É pensando na transformação social que está acontecendo uma educação vinculada às lutas sociais do campo, principalmente para as pessoas que passam as consequências nefastas de uma educação rural que não está voltada para as populações camponesas, como mostra o caso da escola visitada no Projeto de Assentamento Água Fria.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e com identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas (CALDART *et al.*, 2002, p. 29).

Tudo isso se soma por uma educação de luta vinculada ao conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, em especial no caso das pessoas que nunca tiveram oportunidade de estudar.

Assim, nessa perspectiva, o educador precisa romper com a alienação e lutar pela emancipação, lutar para que os homens aprendam a construir o mundo com ações críticas, pensadas sem necessariamente fortalecer a dimensão de reprodução do capitalismo. Para que isso aconteça, é necessário

que os professores socializem os conhecimentos respeitando a cultura dos indivíduos para que eles possam viver no mundo transformando o mesmo, segundo as suas necessidades individuais e coletivas.

Mas os educadores também podem, com sua responsabilidade, preparo científico e gosto pelo ensino, com sua seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo, conforme pressupõem os princípios defendidos pela educação do campo.

Assim, o educador deve se tornar emancipado, sujeito histórico consciente, sendo a cabeça das suas ações e contribuir para emancipação do educando, para que cada um exerça a verdadeira práxis que é a ação consciente e transformadora da realidade, de acordo com sua necessidade.

Essa realidade ainda não se concretizou nas escolas rurais, como é o caso do PA Água Fria, mas é isso que de certa forma move o processo de constituição das iniciativas de educação do campo, ou seja, buscar uma formação de qualidade para mudar as pessoas, mas buscando também uma dimensão coletiva de mudar a humanidade, promovendo ainda uma identidade pessoal em que educar consiste em fazer cultura, e este ato de geração cultural significa a construção e conquista do próprio ser, tanto por parte dos educadores, quanto dos educandos. Esses são os elementos essenciais para a construção de uma proposta efetiva e concreta de educação do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. “A escola possível é possível?”, in: ARROYO, Miguel G. (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARROS, Marcelo. **Os pequenos possuirão a terra**. Publicação CES-CONIC, 1996.

BEZERRA, Neto Luiz. **Sem terra aprende e ensina**: Estudo sobre as praticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: 1999.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar J.; CERIOLO, Paulo Ricardo (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 2ªed. São Paulo: Olho d’água, s/d.

Freire. Paulo apud Medeiro, notas reflexiva sobre e educação do campo.

KISHIMOTO, Tiziko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTOS, Virginia. **A história nos convida a contar vinte e cinco anos de MEB em Marabá**. Brasília-DF: CDN, 1996.

MEDEIROS. Evandro Costa. **Educação do campo em movimento**. Marabá: UFPA, 1998 (mimeo.).

SAUER, Sérgio. **Violação dos Direitos Humanos na Amazônia**: Conflito e Violência na Fronteira Paraense / Autor: Sérgio Sauer; [tradução:Phillippa Bennet, Julia Figueira—McDonough, Marsha Michel e Kristen Schelemmer]. Goiânia: CPT; Rio de Janeiro:Justiça Global; Curitiba: Terra de Direitos, 2005.

TONETO, Bernadete. Maria Stela Graciane. **Notas reflexiva sobre e educação do campo**. São Paulo: Editora Salesiano, 2000.

APENDICE 1

- 1º O que levou você a ingressar no movimento Social?
- 2º Quando você entrou no movimento qual era seu objetivo?
- 3º De onde veio e o que fazia antes de ingressar no movimento?
- 4º Como se deu o processo de organização na ocupação da terra?
- 5º Como posseiros vocês tiveram uma ocupação passiva ou conflituosa?
- 6º Qual foi o local e ano de ocupação?
- 7º Como e quando a ocupação se transformou em assentamento?
- 8º Como foi distribuída a terra para as famílias assentadas?
- 9º Quais os projetos implantados no assentamento?
- 10º Quem e como prestava assistência no início da ocupação?

APENDICE 2

1º Nome, idade, naturalidade, sexo, escolaridade, e profissão?

2º Quanto tempo mora no lote?

3º Como adquiriu o lote?

4º Quantos filhos você tem? E quantos estudam?

5º Você está satisfeito com a escola e o ensino ofertado no assentamento?

6º Qual a sua renda? E que tipo de produção desenvolve no lote?

7º Quais atividades as crianças desenvolvem no lote?

8º Todas as atividades foram ensinadas por você ou pela mãe?

9º Como você age no período da colheita em relação à escola?

10º Qual sua religião? e que lazer tem na comunidade?