

VIVIANE CARDOSO DA SILVA

**TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM
PARAUAPEBAS/PARÁ DE 2005-2010**

**SOROCABA-SÃO PAULO
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE SOROCABA**

Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



VIVIANE CARDOSO DA SILVA

TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM PARAUPEBAS/PARÁ DE 2005-2010

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-Sorocaba) como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

Sorocaba-São Paulo
2015

Cardoso da Silva, Viviane

Trajetória da Política de Educação do/no Campo em Parauapebas/Pará de 2005-2010 / Viviane Cardoso da Silva. -- 2015.

164 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Banca examinadora: Profª. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião, Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

Bibliografia

1. Educação do/no Campo. 2. Política Educacional. 3. Trajetória Histórica. I. Orientador. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Biblioteca campus Sorocaba (B-So).
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Viviane Cardoso da Silva

**TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM
PARAUPEBAS/PARÁ DE 2005-2010**

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

UFSCar – Sorocaba

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião

UNICAMP – Campinas

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

UFSCar – Sorocaba

RESULTADO: APROVADA.

Sorocaba, 01 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA:

Aos trabalhadores e às trabalhadoras do meio rural que lutam pela emancipação humana e reforma agrária no Brasil.

“Muitos me chamaram de aventureiro e o sou, só que de um tipo diferente: dos que entregam a pele para provar suas verdades”. (GUEVARA, Ernesto; RETAMAR, Roberto F.; 1967)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha família a qual sempre acreditou nos meus sonhos e na minha luta por uma formação de qualidade e, também, por sempre apoiar as escolhas que fiz.

A meu pai, José Maria, aminhas irmãs (Lindinalva, Socorro, Marilene, Rosilene) e aos meus irmãos (Paulo, Francisco, Carlos e Elizeu) e aos meus sobrinhos e sobrinhas, agradeço por estarem na minha vida e, principalmente, pelas calorosas acolhidas.

A minha mãe, Alice (*In memoriam*), que ficaria muito feliz pelas minhas conquistas cujo mérito compartilho com a mesma, pois, a partir de seus ensinamentos, aprendi a observar o sentido amplo da educação, do respeito, da dedicação e do amor.

Ao meu companheiro, André Erthal, agradeço pelo apoio na empreitada diária de “idas e vindas” à cidade de Sorocaba. Ademais, serei sempre grata pela paciência, pelo grande acolhimento em sua vida e pelos vários momentos vivenciados de alegria, tristeza e amor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFSCAR-SOROCABA), pelo amparo e apoio na continuidade da minha trajetória acadêmica e pelas oportunidades na pesquisa, no ensino e na extensão os quais, certamente, tiveram majoritária importância na minha formação político-intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa, realizada previamente a este estudo, pela qual foi possível a coleta de dados cujas informações possibilitaram substancialmente a elaboração da atual pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, pelo apoio sábio e responsável que nortearam suas orientações, além de ter me concedido a honra de ser sua orientanda. Desde o momento em que fomos apresentados, na Aula Magna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da turma 2014, sempre demonstrou acreditar no meu potencial, animando-me na concretização de mais este estudo. Além disso, é com muita emoção que agradeço ao Prof. Paulo a aprendizagem, por meio de seus ensinamentos, de “ouvir” a tudo com respeito e humildade, mesmo diante de tantas adversidades.

A minha banca, constituída pela Profa. Theresa Adrião e pelo Prof. Silvio Marques, pelas importantes considerações, no ato da qualificação e da defesa, para o “enriquecimento” deste estudo. Em especial, à Profa. Theresa, pelos aconselhamentos, pelas conversas, pelo apoio e, principalmente, pelas contribuições a este trabalho.

Às (Aos) professoras (es) do PPGED Sorocaba. Agradeço à docente Maria Carla Corrochano, pela orientação inicial e por sempre estar disposta a contribuir, além de ter

promovido aprofundamento teórico e discussões importantes nas disciplinas, eventos acadêmicos e, ao longo da participação, como bolsista de extensão no projeto “EM em Diálogo”.

A nossa secretária do PPGED, Fernanda, aos bolsistas, Igor e Rita, e aos demais funcionários da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-Sorocaba), pela disponibilidade em ajudar no encaminhamento das questões burocráticas.

Aos camponeses e às camponesas dos assentamentos de Parauapebas, pela imensa hospitalidade, durante as diversas estadias de pesquisa de campo. À equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas, pela oportunidade de deslocamento aos assentamentos e escolas rurais. Ao Secretário de Educação, em exercício na época, que autorizou a coleta de documentos, imagens e materiais necessários à construção desta pesquisa.

Agradeço, também, a minha amiga Alenice Pereira, pelas hospedagens em sua casa, pela companhia e por, concomitantemente, tornar em momentos imemoriáveis, os dias na cidade de Parauapebas.

Aos notáveis docentes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Prof. Dermeval Saviani, Prof. Fernando Lourenço, Profa. Theresa Adrião, Profa. Debora Jeffrey, Prof. Newton Bryan, Prof. Luiz Aguilar, Prof. Claudinei Lombardi e outras (os) pelas contribuições na construção do pensamento crítico, pelas disciplinas cursadas, pelos estágios docentes e pelos diálogos. Cada professor transformou, de forma significativa, minha trajetória acadêmica e profissional e, com isso, tenho muito pelo que agradecer.

Aos meus colegas da Pós-Graduação, aos do projeto de extensão “EM em Diálogo” e aos colegas do GEPLAGE, pelos momentos de formação, estudo e diálogo. A minha companheira de curso, Flávia Silva, por ser amiga e militante infatigável no ato educativo.

À amiga Vanessa Barbosa a qual me permitiu residir em Sorocaba, para cumprimento das atividades realizadas na Pós-Graduação.

Às tenras amigas, Suzana, Mariana Roncato, Ana Ferreira e Giovanka, agradeço por estarem compartilhando momentos importantes da minha história. E, não poderia deixar de citar as frases da compositora Vanessa da Mata cujo significado se remete a cada um de nós: “Cada um sabe dos gostos que tem; suas escolhas, suas flores, seus jardins [...] cada um pode com a força que tem; na leveza e na doçura de ser feliz”.

Às amigas e aos amigos de Campinas, todos envolvidos nas relações estabelecidas na UNICAMP, como na Faculdade de Educação (FE), no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), na Faculdade de Ciências Agrárias (FEAGRI), na Moradia Estudantil; nas

oficinas na Casa do Lago, nos grupos de atividades físicas da Faculdade de Educação Física (FEF), no Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira (HISTEDBR); no Projeto Sibipiruna, no Samba das Minas, no Pagode do Sousa, no Berra Vaca, na Altaneira, entre outros, por meio dos quais aprendi que a vida subentende vários espaços de aprendizagem e amor os quais não são limitados pelos “muros” da Universidade.

Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão e amor pelas amigas Livia e Ariane, além de suas famílias, que praticamente me “adotaram” nos primeiros anos, após chegar a Campinas.

Agradeço a Nelly Efambe, pela amizade e por todos os auxílios na tradução dos resumos para a língua estrangeira, mesmo morando em outro país, sempre disposta a ajudar quem precisa. Querida Nelly, admiro muito sua garra e luta; admiro seu povo congolês, sua cultura e sua raiz histórica. És um presente em minha vida!

A minha sobrinha Cendy Castro que, cuidadosamente, revisou a versão final desse trabalho. Amada, obrigada por tudo!

A todas (os) que compartilham comigo alegrias, tristezas, boas risadas, bons papos, ricos debates, sempre promovidos de forma a compreender e reafirmar o papel da diversidade, justiça, luta, direitos etc.

Aos eternos companheiros e companheiras, “vida longa”!

Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram
Suas leis para nos escravizarem.
As leis não mais serão respeitadas
Considerando que não queremos mais ser escravos.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Consideramos que ficaremos famintos
Se suportarmos que continuem nos roubando
Queremos deixar bem claro que são apenas vidraças
Que nos separam deste bom pão que nos falta.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

Considerando que existem grandes mansões
Enquanto os senhores nos deixam sem teto
Nós decidimos: agora nelas nos instalaremos
Porque em nossos buracos não temos mais condições de ficar.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que está sobrando carvão
Enquanto nós gelamos de frio por falta de carvão
Nós decidimos que vamos tomá-lo
Considerando que ele nos aquecerá
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que para os senhores não é possível
Nos pagarem um salário justo
Tomaremos nós mesmos as fábricas
Considerando que sem os senhores, tudo será melhor para nós.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

Considerando que o que o governo nos promete
Está muito longe de nos inspirar confiança
Nós decidimos tomar o poder
Para podermos levar uma vida melhor.
Considerando: vocês escutam os canhões
Outra linguagem não conseguem compreender
Deveremos então, sim, isso valerá a pena
Apontar os canhões contra os senhores!

(BRECHT, Bertold. Revolução, Seção 3 da peça **Os dias de Comuna**, 1948-1949)

TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM PARAUAPEBAS/PARÁ DE 2005-2010

RESUMO

A educação desenvolvida nas escolas do meio rural, historicamente, tem presenciado as mazelas e o descaso do poder público. As reivindicações para que houvesse escolas no meio rural podem ser observadas em pesquisas como a de Andrade (1993) e a questão de pensar a educação brasileira e as escolas de acordo com a realidade social vem sendo colocada em pauta desde as proposições dos representantes da escola nova, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, no entanto muito pouco se avançou. Após longo período de Ditadura Civil-Militar no Brasil e a abertura para a redemocratização política, os movimentos sociais, antes silenciados, puderam se reorganizar e outros foram criados, a maioria reivindicando direitos, dentre eles a reforma agrária, que em seu bojo trouxe também a problematização da educação desenvolvida nas escolas rurais do país. Desde o questionar a educação rural até o surgimento de novas proposições por uma educação para o campo, sejam elas de educação do campo ou educação no campo, tivemos políticas educacionais criadas a partir da década de 2000, fruto de debates e concessões frente a essas demandas. A partir de 2001, passou-se a estudar esse processo de construção das políticas e sua relação com as escolas do campo, no Estado do Pará e no Brasil, quando surgiu a oportunidade de pesquisar e analisar a realidade do sistema de ensino da cidade de Parauapebas/Pará, para entender como tem se desenvolvido a educação rural ou do/no campo nessa localidade de 2005 a 2010, período em que a pesquisa de campo foi realizada. Como metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa, fazendo uso dos seguintes procedimentos: estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo com coleta de materiais e imagens e aplicação de entrevistas semi-estruturadas para cinco sujeitos, que foram relevantes para a compreensão do nosso objeto: Secretário de educação, Coordenador do Setor de educação rural, Coordenadora pedagógica do Setor de educação rural, representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representante da comunidade em que fica localizada a Escola da Pedagogia da Alternância. Além disso, foram coletados relatos na formação de professores e na Escola Jorge Amado, conhecida como Estação Conhecimento criada pela Companhia Vale (CV) em uma de suas propriedades. Como resultados destaca-se que embora estas políticas educacionais para o meio rural tenham sido criadas, em âmbito nacional, ainda caminham a passos lentos quanto a sua implementação nessa localidade. A formação de professores tanto no sentido da valorização quanto da qualificação precisam avançar, seja na socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, seja pela apropriação histórica da realidade camponesa, caminhando no sentido da construção de uma sociedade onde a classe trabalhadora camponesa e seus filhos tenham o direito de usufruir dos benefícios proporcionados pelos meios de produção da sociedade, do seu trabalho e dos avanços tecnológicos. No que tange às escolas tomadas para exemplificação das escolas rurais, vale destacar a importância da construção coletiva do processo educativo pela comunidade escolar, assim como, é fundamental observar e fiscalizar as iniciativas privadas (tais como as empreendidas pela Companhia Vale) dentro da educação pública, sua administração, políticas educacionais e formação pedagógica para lutar contra os processos de privatização pautadas pela agenda do Estado capitalista.

Palavras-chave: Educação rural. Educação do Campo. Educação no Campo. Políticas Educacionais. Trajetória Histórica.

EDUCATION POLICY TRAJECTORY IN THE FIELD IN PARAUAPEBAS/PARÁ FROM 2005-2010

ABSTRACT

The education developed in the schools in the rural area, historically, has witnessed the ills and the neglect of the public power. The claims for having schools in the rural area can be observed in surveys such as Andrade (1993) and the question of to think the Brazilian education and the schools in accordance to the social reality has been placed in the agenda since the propositions of the representatives of the new school, with the Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova of 1932, though very little progress. After a long period of Civil-Military Dictatorship in Brazil and the opening for the political democratization, the social movements, before silenced, were able to reorganize and others were created, most claiming rights, including land reform, which in its essence also brought the problematic of the developed education in the rural schools of the country. Since to question the rural education to the appearance of the new propositions for an education for the field, whether they be field education or education in the field, we had educational policies created from the 2000's, the result of the debates and concessions in the face of these demands. Since 2001, we are studying this construction process of the policies and their relationship with the field schools, in this sense, arose the interest in analyzing the educational reality in the educational system of the city of Parauapebas/Pará and in Brazil, in the master, to understanding how has developed the rural or field education in this town from 2005 to 2010, in the period when the field research was carried out. As a methodology we chose the qualitative research, using of the following proceedings: bibliographical study, documentary and field research with the collection of materials and images, registering photos on some schools and applying semi-structured interviews to five subjects, in exercise, that we believe are relevant to the understanding of our object: Department of education, Coordinator of the rural education Sector, Pedagogical Coordinator of the rural education Sector, representative of the Landless Rural Workers' Movement (MST), representative of the community in which is located the Escola da Pedagogia da Alternância, in addition we collect reports on teachers' training and in the Escola Jorge Amado, known as Estação Conhecimento created by the Companhia Vale (CV) in one of its properties. As a result we can highlight that although some educational policies for the rural area have been created, still walking at a slow steps as its implementation in this location. The teacher training both in the sense of the valorization and the qualification need to advance, either in the socialization of knowledge historically built by the humanity, or by the historical appropriation of the peasant reality, walking towards the building of a society where the peasant working class and their children have the right to enjoy the benefits provided by the means of production of the society, of their work and of the technological progress. Regarding the schools taken to exemplify the rural schools, it is worth highlighting the importance of the collective construction of the educational process by the school community, as well as, we should observe and supervise private initiatives (such as those undertaken by the Companhia Vale) within the public education, her administration, educational policies and pedagogical training for fighting against privatization processes grounded in the agenda of the capitalist State.

Key words: Rural education. Field in education. Field of education. Educational policies. Historical trajectory.

LA TRAJECTOIRE DE LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DANS LE DOMAINE A PARAUPEBAS/PARÁ DE 2005-2010

RÉSUMÉ

L'éducation développée dans les écoles dans les zones rurales, historiquement, a vu les maux et la négligence de la puissance publique. Les réclamations pour avoir des écoles dans la zone rurale peut être observé dans les sondages tels que Andrade (1993) et la question de penser de l'éducation brésilien et les écoles conformément à la réalité sociale a été placé à l'ordre du jour car les propositions des représentants de la nouvelle école, avec le Manifeste dos Pioneiros da Educação nova de 1932, bien que très peu de progrès. Après une longue période de dictature civilo-militaire au Brésil et l'ouverture de démocratisation politique, les mouvements sociaux, avant neutralisée, étaient en mesure de réorganiser et d'autres ont été créés, pour la plupart la revendication des droits, y compris la réforme agraire, qui dans son essence ont aussi amené la problématique de l'éducation dans les écoles rurales du pays. Depuis la question de l'éducation rurale à l'apparence des nouvelles propositions pour une éducation pour le domaine, qu'il s'agisse de terrain ou d'éducation dans le domaine de l'éducation, nous avons eu des politiques éducatives créées à partir de l'écran 2000's, le résultat des débats et des concessions dans le visage de ces demandes. Depuis 2001, nous sommes à étudier ce processus de construction des politiques et leur relation avec les écoles de terrain, dans ce sens, découle de l'intérêt dans l'analyse de la réalité éducative dans le système éducatif de la ville de Parauapebas/Pará et au Brésil, dans le master, à comprendre comment s'est développée la population rurale ou domaine de l'éducation dans cette ville de 2005 à 2010, dans la période où la recherche sur le terrain a été effectuée. En tant que méthodologie Nous avons choisi la recherche qualitative, à l'aide de la procédure suivante : étude bibliographique, documentaire et la recherche sur le terrain avec la collection de documents et d'images, l'enregistrement de photos sur certaines écoles et appliquant des entrevues semi-structurées de cinq sujets, dans l'exercice, que nous croyons pertinents pour la compréhension de notre OBJET : Ministère de l'éducation, coordonnateur du secteur de l'éducation rurale, coordinateur pédagogique du secteur de l'éducation rurale, représentant du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (MST), représentant de la collectivité dans laquelle est situé l'Escola da Pedagogia da Alternância, en outre nous collectons les rapports sur la formation des enseignants et dans l'Escola Jorge Amado, appelé Conhecimento Estação créé par la Companhia Vale (CV) dans l'une de ses propriétés. En conséquence, nous pouvons souligner que bien que certaines des politiques éducatives pour la zone rurale ont été créés, toujours à pied à des étapes lentes comme sa mise en oeuvre à cet emplacement. La formation des enseignants à la fois dans le sens de la valorisation et de la qualification nécessaire à l'avance, que ce soit dans la socialisation de la connaissance historiquement construit par l'humanité, ou par l'historique de crédit de la réalité paysanne, marchant vers l'édification d'une société où la classe ouvrière et paysanne leurs enfants ont le droit de profiter des avantages offerts par les moyens de production de la société, de leur travail et des progrès technologiques. Concernant les écoles prises pour illustrer les écoles rurales, il convient de souligner l'importance de la construction collective du processus éducatif par la communauté scolaire ainsi que, nous devrions observer et surveiller les initiatives privées (tels que ceux entrepris par la Companhia Vale) dans l'éducation publique, son administration, les politiques éducatives et de formation pédagogique pour lutter contre les processus de privatisation mis à la terre dans l'ordre du jour de l'Etat capitaliste.

Mots clés: L'éducation rurale. Domaine de l'éducation. Domaine dans l'éducation. Les politiques éducatives. Trajectoire historique.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Modelo de Escola Tradicional.....	51
Imagem 2 – Cartaz da Campanha Contra o Fechamento de Escolas Rurais.....	62
Imagem 3 – Entrada da Cidade de Parauapebas/Pará.....	92
Imagem 4 – Imagem Panorâmica da Cidade de Parauapebas.....	105
Imagem 5 – Produção de Polpa de Cupuaçu.....	106
Imagem 6 – Polpa de fruta a ser comercializadas.....	107
Imagem 7 – Feira de Agricultores de Parauapebas.....	107
Imagem 8 – Atividade de Trabalho das Mulheres Xikrin.....	109
Imagem 9 – Atividade de Trabalho dos Índios Xikrin.....	110
Imagem 10 – Estação Conhecimento APA Igarapé Gelado - Refeitório.....	115
Imagem 11 – Estação Conhecimento APA Igarapé Gelado – Salas de Aula.....	116
Imagem 12 – Estação Conhecimento APA Igarapé Gelado – Visão Panorama da Escola.....	116
Imagem 13 – Laboratório de Informática da EMEF Crescendo na Prática.....	121
Imagem 14 – Formação Continuada de Professores na EMEF Crescendo na Prática.....	124
Imagem 15 – Jornada Pedagógica na EMEF Crescendo na Prática.....	125
Imagem 16 – Alojamento dos Professores e Alunos Escola da Pedagogia da Alternância....	132
Imagem 17 – Sala de Aula da Escola da Pedagogia da Alternância.....	133
Imagem 18 – Área para uso da horta como atividade prática dos estudantes.....	133

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Estrutura Organizacional da Secretaria de Educação de Parauapebas 2005-2010.....	112
--	-----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mesorregiões do Estado do Pará.....	100
Mapa 2 – Microrregiões do Estado do Pará.....	101
Mapa 3 – Parauapebas e o Ciclo de Produção da Companhia Vale (CV).....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocupações de Terras no Estado do Pará de 2005 a 2010.....	98
Tabela 2 – Quadro de Prefeitos da cidade de Parauapebas-Pará.....	105
Tabela 3 – Número de Estabelecimentos Escolares da Rede Municipal de Parauapebas de 2005 a 2010.....	114
Tabela 4 – Número de Bibliotecas e Laboratórios de Informática Instalados nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Parauapebas 2005-2010.....	119
Tabela 5 – Número de Professores da Rede Municipal de Parauapebas 2005-2010.....	122
Tabela 6 – Número de Matrículas da Rede Municipal de Parauapebas 2005-2010.....	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI – Ato Institucional

ALEP – Assembléia Legislativa do Estado do Pará

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APA – Área de Proteção Ambiental

BA – Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEB – Comissão da Educação Básica

CEDAC – Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

CFR's – Casas Familiares Rurais

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

CPT – Comissão da Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CV – Companhia Vale

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo

EFA's – Escolas Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

ES – Espírito Santo

FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNAI – Fundação Nacional dos Índios

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FV – Fundação Vale

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo

GEPT – Grupo de Pesquisa em Educação e Território

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDESP – Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDGTT – Movimento das Lésbicas, Bissexuais, Gays, Travestis e Transexuais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MG – Minas Gerais

MMCC – Movimento das Mulheres do Campo e da Cidade

MPEG – Museu Paraense Emílio Goeldi

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG's – Organizações Não-Governamentais

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PA – Projeto de Assentamento

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PNDR – Plano Nacional de Desenvolvimento Regional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLT – Plano Nacional de Logística e Transporte

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEPOF – Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamentos e Finanças

UDR – União Democrática Ruralista

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS

LISTA DE GRÁFICO

LISTA DE MAPAS

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO.....22

CAPÍTULO 1 – TESSITURAS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....45

1.1 –A Educação Rural: aspectos históricos.....46

1.2 - A Educação do Campo: marco das lutas dos movimentos sociais camponeses e dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.....52

1.3 - Educação no Campo: críticas marxistas à educação rural e à educação do campo.....63

CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AO PROJETO DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2010.....68

2.1 – A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996): indícios da Educação Rural.....69

2.2 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: um olhar sobre a especificidade.....75

2.3 – Do FUNDEF ao FUNDEB: o que diz a legislação sobre financiamento da educação das escolas no campo?.....78

2.4 – O Plano de Desenvolvimento da Educação: Programas de Governo para a educação no campo.....82

2.5 – Os Planos Nacionais de Educação (PNE's): PNE 2001-2010; CONAE-2010; Projeto de Lei do PNE a partir de 2010 – que lugar ocupa a educação rural ou do/no campo nesses planos?.....83

CAPÍTULO 3 – PARAUAPEBAS: DA QUESTÃO AGRÁRIA À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....90

3.1 – Parauapebas: cenários históricos.....	92
3.2 – Parauapebas: cenários da educação municipal.....	110
3.3 – Parauapebas: cenários de enfrentamentos e desafios na oferta da educação no campo.....	127
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	152

INTRODUÇÃO

A educação do meio rural, historicamente, tem sido colocada em debate em diversos estudos acadêmicos brasileiros, como nos aponta Andrade (1993) em “O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo”. E, nesse trabalho, a autora se reporta a pesquisas de sua orientadora Profa. Zeila Demartini e esclarece que a “necessidade de escolarização sempre foi manifestada pelo homem do campo” (ANDRADE, 1993, p. 2). No entanto, o direito à escolarização e a sua problematização foram negadas, historicamente, à população do meio rural.

Ainda no que se refere à dissertação de Andrade (1993), a autora elucida sobre o descaso do Estado para com a educação, relatando um problema ainda observado com frequência no campo. Logo, diante do desinteresse governamental, seria preciso que a classe trabalhadora, os movimentos sociais e outras organizações se organizassem em prol dos do direito à educação e à cidadania, como compromisso para a construção de uma sociedade mais justa.

Andrade (1993) se refere ao contexto histórico da década de 1980, e também ao início dos anos 1990, incluindo a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984. Destacam-se as preocupações da autora, em parte, ao observar as lutas, efervescentes na agenda social e política do país, ocorridas no final dos anos 1980 como, por exemplo: a reorganização de alguns movimentos camponeses, com a redemocratização política após a Ditadura Militar; as lutas pela garantia de direitos civis, sociais e políticos; a proposição de se refletir sobre uma educação do campo¹ que superasse a educação precária ofertada ao meio rural, entre outros.

Entremeios a esse contexto, novos olhares surgiram em relação às experiências educativas, já desenvolvidas em alguns lugares do país, com a necessidade de se construir um arcabouço teórico que fundamentasse os debates acerca da educação do campo. E, com isso, vários grupos de pesquisa sobre o tema surgiram, como: o Grupo de Trabalho (GT 03) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criado em 1981 e coordenado pela professora Julieta Calazans da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado “Educação para o meio rural” que, em 1993, passou a ser nomeado como “Movimentos sociais e educação” e, em 2010, a ser denominado “Movimentos sociais,

¹ Há diferença conceitual e política entre a educação rural e a Educação do Campo, que será abordada mais a frente.

sujeitos e processos educativos” (ANPED; 2015); o Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), criado em 1988 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual é considerado o grupo mais antigo do Brasil a tratar da educação do campo, com pesquisas sobre as escolas itinerantes do MST.

Além do GPET, previamente mencionado, outros grupos de pesquisa se organizaram do final dos anos 1980 até o presente momento. É importante destacar que, a partir de uma pesquisada realizada, anteriormente a este exame, no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), foi possível averiguar que, atualmente, há 155 grupos cadastrados na plataforma cujo tema da educação do campo é abordado por grupos de pesquisa ou por linhas de investigação e estudo.²

Ademais, outros dados para aprofundamento desta pesquisa, em relação à educação rural e à educação do campo, deram-se a partir do levantamento de teses e dissertações. A princípio, observou-se há existência de uma significativa quantidade de produções, com temas diversificados, incidindo na necessidade de fazer um recorte das fontes teóricas, para a construção do embasamento teórico, cujos temas são mais próximos ao tema proposto por este estudo.

Levando em consideração ainda as teses e dissertações, como destacadas acima, foi possível verificar que muitos autores, ao se referirem às políticas educacionais voltadas à educação rural, essa última entendida como a reprodução da educação tradicional urbana na realidade camponesa, tecem críticas a essa forma de educação rural, pelo fato das políticas ignorarem o contexto em que a escola foi/está inserida, além de perceberem a necessidade de repensar a oferta e a finalidade dessa educação.

Em período mais recente, em meados da década de 1990, do século passado, os movimentos sociais camponeses, as instituições de ensino e pesquisa e outros parceiros passaram a problematizar a educação rural, chegando a propor um projeto de educação do campo que, de maneira geral, impulsionava a criação de uma proposta pedagógica e um perfil de escola que contemplassem a realidade concreta do povo do campo, como as dinâmicas de vida e trabalho do meio rural, cultura, lazer, entre outros.

Em relação à legislação nacional e às normativas nacionais, é pertinente observar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no capítulo da educação, não cita a educação rural, como se a educação no campo e na cidade ocorressem da mesma forma. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Plano

² As informações foram obtidas a partir de busca no “Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ”, localizados na página do CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>, em março de 2015.

Nacional de Educação de 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/01) já tecem considerações sobre a educação rural, mas de modo “simplista” e sem muitas especificações relativas às escolas do campo. Entretanto, somente em 2002, com a aprovação da Resolução das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC- Resolução CNE/CBE nº 01/2002) é que a educação do campo, nesses termos, passou a ser citada nas legislações como na Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB Lei nº 11.494/07) e no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação e Conferência Nacional de Educação (CONAE. 2010), a saber.

Não se pretende afirmar que a prescrição oficial tenha revolucionado a educação ofertada no meio rural, mas, reconhece-se que, para as lutas camponesas, a prescrição é entendida como avanço, pelo fato de reconhecer e afirmar a população camponesa e as organizações sociais como “protagonistas” da proposição de políticas públicas. E, mesmo que os impactos positivos dessas políticas, nas escolas rurais, estejam em progresso não tão alígero, como apontam os resultados das pesquisas estudadas, não se poderia deixar de afirmar que as prescrições são símbolos afirmativos de mudança.

Desta forma, Kolling, Neri e Molina (1999) abordam o mencionado protagonismo, na composição, intitulada “Por uma educação básica do Campo”, na qual destacam a importância da mobilização dos educadores e educadoras, no processo da conquista de direitos, pois

[...] É impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos. [...] Os sujeitos tem tanta presença, que não podemos deixar de referir o projeto de desenvolvimento para o campo e a educação básica para pessoas concretas, sujeitos de direitos. (KOLLING, NERI, MOLINA; 1999, p. 11)

Assim sendo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) podem ser consideradas um marco político para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, referente à educação, e se constitui num importante documento base discutido em debates, como nos Fóruns Estaduais e Regionais de Educação do Campo, no Observatório Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (em Brasília), em grupos e até em núcleos de pesquisa. Destarte, as referidas Diretrizes Operacionais também possibilitaram discussões sobre: a articulação entre outras entidades e representações governamentais, no intuito de incorporar essas diretrizes nos planos municipais e estaduais de educação, bem como nos sistemas públicos de ensino; as ações pedagógicas voltadas às escolas, à formação e à valorização dos professores, aos “tempos” e espaços de aprendizagem, currículo etc.

Nesse contexto, surgiu o interesse em pesquisar a trajetória política da educação do campo, especificamente, na rede municipal de Parauapebas, no Estado do Pará, cujo problema de investigação pode ser compreendido da seguinte forma: observar as políticas educacionais, adotadas pelo município supracitado, voltadas às escolas do meio rural tendo em vista a verificação das perspectivas de avanço da educação rural para a educação do campo; além de observar os limites da aplicação ou adequação do atendimento ao público camponês, no período de 2005 a 2010, considerando a organização da educação, as diferentes formas de oferta da educação e a relação com os movimentos camponeses, presentes nessa realidade.

Diante dessa problemática, o objetivo da pesquisa se constitui em analisar a trajetória histórica da educação do/no campo tomando como base a política educacional implementada em Parauapebas, no período de 2005 a 2010. Já no que se refere aos objetivos específicos, procurou-se: a) compreender quais características demarcam a educação rural e a educação do/no campo no Brasil e na realidade local de Parauapebas; b) identificar os marcos da legislação brasileira para a educação, voltada ao meio rural (educação rural e educação do/no campo) até 2010; c) descrever a trajetória da educação do campo no município de Parauapebas, através da coleta de documentos, legislações locais e nacionais e materiais coletados, relacionados às escolas rurais, junto ao Setor de Educação Rural da Prefeitura; d) entender a atuação dos movimentos camponeses, na localidade em questão, para a construção da educação do campo nas escolas rurais.

Assim, poderão ser observados, a seguir, a composição da abordagem metodológica, os critérios de escolha a localidade, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados, como parte do percurso teórico-metodológico que se adotou neste estudo:

a) Abordagem metodológica: procedimentos de coleta e análise de dados.

Apresentar o método sobre os quais os objetivos de uma pesquisa serão alcançados é de extrema relevância em qualquer área de conhecimento das ciências humanas, sociais, biológicas, exatas etc. A educação, como objeto de pesquisa de uma Pós-Graduação em Educação, não poderia estar desconectada dessa expectativa, tanto se incluir dentro das ciências humanas e sociais, como por ter o compromisso com a formação humana, no sentido crítico, científico, humanizante e transformador.

Ao levar em consideração essas observações, foi selecionada como objeto de estudo a trajetória histórica da educação do campo, compreendida a partir das políticas educacionais adotadas pelo município de Parauapebas, como as ações implementadas pela Secretaria de

Educação nas suas escolas do meio rural e a sua relação com a luta por uma educação do/no campo, advinda da construção teórica e prática dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

É sabido que, na elaboração de uma pesquisa, o pesquisador deve se apropriar de “diversas ferramentas”, de forma a captar informações e dados sobre o objeto de modo coeso. Nesse sentido, o processo metodológico se constitui como parte essencial dos processos investigativos, ao articular os fundamentos que auxiliam no cumprimento dos objetivos propostos, considerando o rigor científico e a forma de observar o objeto. Assim sendo, segundo Gamboa (2007):

Hoje especialmente se questiona o tipo de método utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas; questiona-se a investigação empírica por privilegiar só algumas formas de investigar a multifacetária e contraditória realidade educativa, e coloca-se a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação de onde se obtém seu sentido. (GAMBOA; 2007, p. 23-24)

Desta forma, elencou-se a pesquisa prioritariamente qualitativa como a abordagem mais adequada, pelo fato da aproximação à realidade educacional investigada. Essa abordagem qualitativa, norteadora de vários tipos de estudos advindos das Ciências Humanas e Sociais³, para Minayo (2001), responde

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que ocorre a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO; 2001, P. 21-22)

Observa-se, desta forma, o comprometimento da abordagem qualitativa a uma “realidade” não quantificada, mas não quer dizer que, por esse e outros fatores, a pesquisa quantitativa deverá ser “menosprezada”. Como entende Minayo (2001), as duas abordagens mencionadas se complementam, sendo que a quantidade é, numa perspectiva dialética, “uma das qualidades dos fatos e fenômenos” (MINAYO, 2001, p. 24). Diante do exposto, para as análises deste estudo, foram utilizados dados quantificáveis.

A partir da abordagem selecionada, elencaram-se algumas técnicas de investigação que auxiliaram na busca de uma compreensão analítico-descritiva do objeto estudado, tais como: o estudo bibliográfico, a pesquisa de campo para coleta de dados, documentos e entrevistas semiestruturadas, bem como a análise dos materiais coletados.

Por meio do estudo bibliográfico, foram selecionados e sistematizados referenciais sobre os temas relacionados ao objeto investigado, tais como: política educacional, legislação, educação rural e educação do/no campo. A seleção e sistematização de referenciais nortearam

³A abordagem de pesquisas das Ciências Humanas e Sociais também pode ser observada em Chizzotti (2003).

a seleção de artigos, livros, revistas, trabalhos acadêmicos e materiais sobre o tema deste estudo, com a finalidade de subsidiar a construção do embasamento teórico.

Tem grande relevância nessa investigação, o estudo documental o qual é definido como a utilização de materiais oficiais e não oficiais que proporcionam o acesso a “qualquer informação sob a forma de texto, imagens, sons, sinais, etc. (...), fixada em um suporte material como fonte durável de comunicação” (CHIZZOTTI; 2003, p. 109). Já na pesquisa de campo, previamente realizada entre os anos 2008-2010⁴, foi oportunizado o acesso a diversos tipos de documentos, como: documentos oficiais, notícias de jornais, legislações, censos e imagens que resgatavam a história da municipalidade, a educação do campo, educação no campo e educação rural em escolas rurais.

Ainda nos períodos de pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas⁵ semiestruturadas compreendidas como:

[...] busca de informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (CRUZ NETO; 2001, p. 57)

Ressalta-se, para fins de esclarecimento, que as entrevistas foram cuidadosamente pensadas antes da aplicação. Como afirma Minayo (2001), para se produzir entrevistas é preciso se questionar sobre quais sujeitos possuem vínculos significativos, para que o objeto seja investigado. Nesse sentido, após conhecer a estrutura da rede municipal de educação e a atuação dos movimentos sociais na região, os sujeitos entrevistados, nesta pesquisa, são: uma representante do coletivo de educação do MST em Parauapebas, o Secretário de Educação em exercício no período de 2005 a 2010, o coordenador geral e uma coordenadora pedagógica do setor de educação do campo, todos em exercício no período estudado, e um membro da comunidade em que se situa a “Escola da Pedagogia da Alternância”.

O roteiro das entrevistas, previamente estabelecido, abarcou questões amplas sobre: a construção do Plano municipal de Educação, a organização da rede de ensino e das especificidades do setor de educação rural e a participação dos movimentos camponeses nas tomadas de decisão, no que diz respeito à educação ofertada no meio rural de Parauapebas. Além das entrevistas, por ocasião da Jornada Pedagógica da rede para a educação do campo, em 2009, as atividades foram acompanhadas e as ações foram registradas, assim como as

⁴ Através de uma pesquisa de campo realizada sobre a “Implementação da política de educação do campo em Parauapebas”, entre 2008-2010, foram coletadas documentos, censos e entrevistas sobre a educação do campo nesse município, porém os dados não haviam sido tratados e nem publicados anteriormente.

⁵ Os roteiros das entrevistas encontram-se no anexo I.

falas, inseridas em gravações de áudio com prévio consentimento dos professores, em que o sentido e concepções da educação do campo para as escolas rurais foram discutidos.

Na última fase da pesquisa, etapa de organização e de análise dos dados, recorreu-se à estruturação do trabalho científico e, assim, foi possível fazer: a releitura da literatura que compõem o corpo teórico do texto, a seleção e análise dos documentos; as transcrições, as sistematizações e análises das entrevistas. É importante destacar que, no que diz respeito à análise de dados, elencou-se a concepção de Franco (2005) que considera:

[...] constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração e várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (FRANCO; 2005, p. 58)

Ao entender as articulações entre a teoria e os dados, coletados em campo sobre o objeto estudado, empreendeu-se na análise de conteúdo, como aporte para compreensão dos dados, cujo entendimento se baseia na “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES; 2001, p. 74). Com esse procedimento, cujas unidades de análise, de acordo com Franco (2005), tratam dos registros (menor parte do conteúdo) e do contexto (busca dos sentidos e significados), optou-se pelos registros de tema, indicados para estudos de opiniões, além de conceitos e representações sociais, cuja contribuição provém das sistematizações (acerca de tópicos, como a política educacional, o sistema de ensino, a educação do campo e os movimentos camponeses), assim como das perspectivas e limitações no contexto da trajetória da educação do campo no município de Parauapebas, objeto dessa investigação.

Ainda no tocante à abordagem metodológica adotada nesse estudo, alguns critérios de escolha do campo empírico e da localidade (Parauapebas) foram elencados, a saber:

b) Critérios de escolha da localidade:

A diversidade educacional brasileira se constitui de particularidades regionais e locais, bem como de experiências educativas e/ou projetos desenvolvidos, apoiados pelos movimentos sociais, em âmbitos escolares e não escolares. Nesse sentido, chama-se atenção para a Região Norte, especificamente para o Estado do Pará, campeão em violência no campo, segundo dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT (2015). Há, também na região mencionada, a atenuante recorrência de atividades de trabalho, análogas ao trabalho escravo e/ou trabalho infantil; a disputa pelo poder entre oligarquias constituídas historicamente; há, ademais, atividades de exploração vinculadas ao Estado, pelo incentivo dado à criação dos

grandes projetos minerais na década de 1970; além outras “tensões” que movimentaram a participação e criação de grupos e organizações sociais contra-hegemônicas na Região.

No norte do país, especificamente no sudeste do Estado do Pará, o município de Parauapebas foi selecionado para fins desta pesquisa, por considerar nessa localidade as seguintes especificidades:

- Parauapebas é o município que, desde o período em que a pesquisa se desenvolveu, ocupava a segunda colocação nas pesquisas sobre o Produto Interno Bruto (PIB) do Estado do Pará, a partir de dados publicados pela Secretaria do Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF), por meio do Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará – IDESP⁶ (2014);
- Na localidade, em questão, podem ser observados vários contrastes sociais e econômicos. No que diz respeito ao meio rural, por exemplo, há o maior projeto de assentamento da reforma agrária do município, denominado de Palmares II, com 517 famílias assentadas (MICHELOTTI; 2008. INCRA; 2015). Contrastando com projeto de assentamento supracitado, em Parauapebas se encontra o maior projeto de exploração mineral do mundo, localizado na Serra dos Carajás, pertencente à Companhia Vale (CV). Pode-se perceber, a partir da breve elucidação, que os projetos mencionados são completamente distintos, no quesito finalidade, mesmo assim, coabitam na mesma localidade.
- A secretaria de educação encaminhou o projeto e, pela Câmara Municipal, foi aprovada a Lei nº 4.375/2009, concebendo o Plano Municipal de Educação (PME), que, até o período de realização deste estudo, ainda não existia ou estava em construção em grande parte dos municípios paraenses. No PME de Parauapebas, há um trecho específico sobre a educação do campo o qual será analisado no desenvolvimento desta dissertação;
- Pesquisar a temática vinculada à educação do/no campo se deve pelo processo histórico de formação pessoal, próxima aos movimentos sociais, advinda, principalmente, durante a graduação, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Ainda no período de formação acadêmica, foi possível investigar experiências educativas apoiadas pelo MST, nas escolas de assentamentos no Nordeste Paraense.
- A escolha pela localidade, município de Parauapebas, está vinculada à oportunidade de ter vivenciado nas cidades de Marabá e Parauapebas, oportunidades de trabalho com as escolas rurais. Parauapebas constitui a Região Sudeste Paraense com mais 12 municipalidades, a citar: Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Itupiranga, Marabá, Nova

⁶ Embora a “Estatística Municipal” do IDESP seja de 2014, os dados apresentados são de 1991 até 2013. Como a pesquisa ocorreu de 2005 a 2010, recortaram-se os dados pertinentes a esse período.

Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Bom Jesus do Tocantins e Eldorado do Pará. Além disso, é importante destacar que Parauapebas, é “palco” de grandes conflitos agrários.

- Em Parauapebas, houve a oportunidade de participar de algumas experiências educativas ligadas aos movimentos sociais camponeses locais, assim como foi possível conhecer a escola criada pela Companhia Vale (CV), empresa que possui grande influência nas orientações do setor administrativo e pedagógico na rede municipal. A escola fundada pela CV, como mencionado, vincula-se à Fundação Vale (FV), e se inclui no programa denominado “Escola que Vale” cujas atividades são desenvolvidas pelo Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC), hoje denominada “Comunidade Educativa”. Essas experiências, estudos e registros, durante a participação nas diversas experiências na área educacional, constituem-se importantes “elementos”, academicamente, a ponto de propor uma pesquisa em que se intentasse a aproximação a uma compreensão da educação voltada ao meio rural, na localidade citada.

- No que tange à educação do meio rural, há uma escola na rede municipal que é administrada pelo MST, denominada “Escola Crescendo na Prática”, e apresenta alguns condicionantes diferentes de outras escolas municipais urbanas e rurais, como se observará ao longo desta dissertação. Além disso, a criação de um projeto piloto de uma escola que funciona nos moldes da Pedagogia da Alternância, administrada pelo Setor de Educação Rural, denominada “Escola Família Agrícola” também é outra experiência interessante a ser destacada. Além disso, há a “Escola Jorge Amado” (construída pela Companhia Vale⁷, em uma de suas áreas e desenvolvida com a parceria da Prefeitura de Parauapebas) a qual foi criada para concentrar alunos, de diversas classes multisseriadas, numa única unidade escolar. Assim, as escolas referidas, acima, destacam-se nesta pesquisa por se representarem “espaços” de experiências diversas, desde a infraestrutura até a organização pedagógica, que serão detalhadas ao longo deste trabalho.

⁷ Não se pode deixar de apontar que em 07 de novembro de 2015, a Companhia Vale (CV), juntamente com umas de suas operadoras, denominada de Samarco Mineração S.A. foram as responsáveis pela maior destruição ambiental ocorrida no Brasil, no Estado de Minas Gerais (MG), na região de Mariana, fazendo desaparecer do mapa o distrito de Gesteira, na cidade de Barra Longa. Foi lá que uma das barragens de rejeitos do minério produzidos pela CV se rompeu, inundou e matou o rio que, “por ironia”, deu o nome a empresa, ou seja, o Rio Doce. O impacto ambiental tem sido catastrófico, afetando a cidade de Governador Valadares, em MG, cuja água encontra-se contaminada e imprópria para o consumo humano e outras cidades nos estados vizinhos como o Espírito Santo (ES) e Bahia (BA). (<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/11/mariana-as-consequencias-do-maior-desastre-ambiental-do-brasil.html>). Além das perdas ambientais, no rio e no oceano, 631 pessoas ficaram desabrigadas, 04 pessoas morreram, 22 pessoas estavam desaparecidas e 20 ficaram feridas nesse desastre. As famílias perderam tudo: suas casas, suas roças, trabalho, etc. e a empresa CV tem aos poucos atendido as necessidades das famílias e áreas afetadas. Até o momento, ninguém foi legalmente responsabilizado pela destruição. (http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151117_mariana_investigacoes_cc).

c) Sujeitos da pesquisa: critérios de seleção.

Por se tratar de uma análise da trajetória da política de educação do campo em Parauapebas, foram selecionados cinco sujeitos para serem entrevistados, com a finalidade de se compreender a política estudada. A seleção dos sujeitos para a devida entrevista vincula-se aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa nos quais os sujeitos investigados necessitam estar mais próximos do objeto de investigação. Desta forma, elencaram-se representantes do projeto governamental, no período entre 2005 a 2010, tais como: o Secretário de Educação, o coordenador geral do Setor de Educação Rural, uma coordenadora pedagógica do Setor de Educação Rural e outros sujeitos da sociedade civil organizada ou não (uma representante do coletivo de educação do MST nessa localidade e uma representante da comunidade onde fica localizada a Escola Família Agrícola) para apontar os rumos da política vigente.

Em relação à “Escola Jorge Amado”, algumas informações foram coletadas, por meio de uma conversa informal, realizada com a diretora, em exercício, no dia da inauguração da escola (em 03 de setembro de 2010), oportunidade em que se pode conhecer o espaço e saber um pouco sobre as intenções de sua criação. Entretanto, por se tratar de uma conversa de cunho informal, não houve gravação em áudio, mas, somente, o registro de trechos do diálogo por meio de anotações.

Em relação aos sujeitos, vale ressaltar que todos foram informados sobre a pesquisa e concordaram em manter seus nomes, quando citados no corpo deste trabalho. Além disso, assinaram devidamente os termos de liberação de imagens, das escolas e assentamentos visitados, e dos registros orais em áudio, para fins acadêmicos⁸. Entretanto, apenas uma pessoa da comunidade não permitiu a publicação do seu nome o que, culminou, neste estudo, na criação de um nome fictício. A diretora da “Escola Jorge Amado” autorizou o uso de seu nome na pesquisa, mesmo não havendo entrevista formal. Desta forma, a seguir, serão apresentados os respectivos nomes e cognomes dos sujeitos, em exercício no período de 2005 a 2010, entrevistados:

- Secretário de Educação do Município, Professor Especialista Raimundo Oliveira Neto (conhecido na localidade como Neto);
- Coordenador Geral do Setor de Educação Rural, Professor José Orlando Vieira (conhecido como Zelão);

⁸ Os termos de consentimento do uso das falas, das imagens e dos nomes, assim como os roteiros das entrevistas realizadas se deu quando ocorreu a realização da pesquisa “Implementação da Política de Educação do Campo em Parauapebas”, desenvolvida em parceria com a UNICAMP e a CAPES.

- Coordenadora Pedagógica do Setor de Educação Rural, Professora Francinete dos Santos Silva (conhecida por France);
- Representante do Coletivo de Educação do MST e Diretora da Escola Crescendo na Prática, Professora Deusamar Sales Matos (conhecida por Deusa);
- Representante da Comunidade onde está localizada a “Escola Família Agrícola”, o Sr. João de Barro, conhecido como Jão (nome e apelido fictícios);
- Diálogo informal: Diretora da “Escola Jorge Amado”, Professora Liene Sousa.

d) Estrutura e organização dos capítulos da dissertação.

Quando se propôs o exame da educação do campo, recorre-se a uma série de conceitos, conhecimentos e literaturas que auxiliassem no entendimento da origem da luta por esse tipo de educação. Assim, alguns elementos foram trazidos como arcabouço teórico, dentre eles a questão da compreensão de Estado, de políticas públicas sociais e educacionais e o entendimento do breve contexto da luta pela terra, para que fosse possível tecer análises sobre a realidade concreta de Parauapebas, município *locus* desta pesquisa.

Tendo em vista o que foi exposto, reconhece-se que a conceituação de Estado requer uma análise aprofundada advinda das mais diversas fontes teóricas: desde as obras de teóricos clássicos da Antiguidade, como Platão e Aristóteles; do período da Idade Média, com Maquiavel e Hobbes; do período moderno, com as contribuições dos contratualistas Locke, Rousseau etc.; de teóricos do século XIX como Weber, Marx, Durkheim, Gramsci e teóricos contemporâneos que revisam e fomentam importantes discussões sobre a temática referida, como Harvey, Mészáros, Hirsch e outros intelectuais.

Porém, o nosso trabalho não tem o objetivo de tratar a teoria do Estado, com todas as suas peculiaridades históricas, por isso, far-se-á uma reflexão do Estado contemporâneo de modo a compreender a realidade do Estado no Brasil. Então, o foco será dado a discussões, considerado relevantes para entender o Estado brasileiro, apresentadas por meio de dicionário especializado e pesquisadores contemporâneos.

Assim sendo, no “Dicionário de Política”, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) destacaram os conceitos de Estado moderno e Estado contemporâneo. No que se referem ao surgimento do Estado moderno, os estudiosos apontam que houve, no período do feudalismo, um grande conflito de interesses entre o campo espiritual *versus* o campo racional, isto é, entre a igreja e os principados (príncipes e seus auxiliares de organização política), no que diz

respeito à forma de pensar o ordenamento político dos feudos. Desse modo, para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998),

[...] o Estado moderno europeu nos aparece como uma forma de organização do poder historicamente determinada e, enquanto tal, caracterizada por conotações que a tornam peculiar e diversas de outras formas, historicamente também determinadas e interiormente homogêneas, de organização do poder.

O elemento central de tal diferenciação consiste, sem dúvida, na progressiva centralização do poder segundo uma instância sempre mais ampla, que termina por compreender o âmbito completo das relações políticas. Deste processo, fundado por sua vez sobre a concomitante afirmação do princípio da territorialidade da obrigação política e sobre a progressiva aquisição da impessoalidade do comando político, através da evolução do conceito de *officium*, nascem os traços essenciais de uma nova forma de organização política: precisamente o Estado moderno. (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO; 1998, p. 425-426)

Diante do exposto, pode-se compreender que, no surgimento do Estado moderno, as lutas religiosas foram travadas na disputa do poder que estava sendo tomado pelas monarquias, para que se organizassem politicamente. Ainda segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (ibidem, p. 427):

Desde a sua pré-história, o Estado se apresenta precisamente como a rede conectiva do conjunto de tais relações, unificadas no momento político da gestão do poder. Mas é só com a fundação política do poder, que se seguiu às lutas religiosas, que os novos atributos do Estado — mundaneidade, finalidade e racionalidade — se fundam para dar a este último a imagem moderna de única e unitária estrutura organizativa formal da vida associada, de autêntico aparelho da gestão do poder, operacional em processos cada vez mais próprios e definidos, em função de um escopo concreto: a paz interna do país, a eliminação do conflito social, a normalização das relações de força, através do exercício monopolístico do poder por parte do monarca, definido como *souverain* enquanto é capaz de estabelecer, nos casos controversos, de que parte está o direito, ou, como se disse, de decidir em casos de emergência.

É interessante observar a reflexão sobre o Estado moderno, segundo as perspectivas dos pesquisadores mencionados, pois mostra como a centralização do poder no Estado deveria estar atrelada ao controle social do povo e da Igreja, nem que fosse necessário o uso das forças de “segurança”. As condições históricas da modernidade consolidaram as bases necessárias para o avanço da racionalidade e do capital em direção ao liberalismo, a divisão de fronteiras e o domínio territorial. Assim, os conflitos e interesses de grupos hegemônicos contraditórios impulsionaram mudanças que fortaleceram o desenvolvimento e o comando político do capital, como defende Mészáros (2009, p. 106-107) no enxerto, a seguir:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile miltontfriedmannizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético. Compreensivelmente, a

atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular do Estado.

Conclui-se que, para Mészáros (2009), foi com o avançar do desenvolvimento do capital que o Estado moderno entrou em crise, embora esse mesmo Estado fosse o único detentor da força corretiva sobre o próprio capital. Diante dessa crise uma nova fase de transição se instalou o que possibilitou o surgimento do Estado contemporâneo ou Estados capitalistas, com uma “gama” de possibilidades de organização, como os “[...] Estados coloniais, bonapartistas, burgueses-liberais, imperialistas, fascistas etc. [...] e uma série de Estados pós-capitalistas também se constituiu [...], desde o Estado soviético a ‘democracias populares’ [...]” (MÉSZÁROS; 2009, p. 129), todos imersos em contradições e em “lutas de dominação” de uns em detrimentos de outros.

Além disso, de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino, o Estado contemporâneo pode ser descrito em duas perspectivas: o Estado de direito e o Estado social. E, sobre o Estado de direito, os autores apontam as seguintes estruturas:

- 1) Estrutura formal do sistema jurídico, garantia das liberdades fundamentais com a aplicação da lei geral-abstrata por parte de juízes independentes.
- 2) Estrutura material do sistema jurídico: liberdade de concorrência no mercado, reconhecida no comércio aos sujeitos da propriedade. [...].
- 3) Estrutura social do sistema jurídico: a questão social e as políticas reformistas de integração da classe trabalhadora.
- 4) Estrutura política do sistema jurídico: separação e distribuição do poder (NEUMANN apud BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO; 1998, p. 401)

Os autores, mencionados, ainda alertam sobre os resultados das mudanças ocorridas na estrutura material e estrutura social no contexto histórico do desenvolvimento capitalista industrial, como: o avanço do socialismo, a partir do século XIX, as lutas das classes trabalhadoras contra o patronato e a ordem econômica estabelecida, pleiteando a criação de direitos e de melhorias das condições de trabalho e de vida etc. Aliás, essas mudanças foram precursoras de novas demandas na configuração do Estado, em níveis: formal e político, passando a atender as necessidades do campo social (BOBBIO, MATTEUCI, PASQUINO, 1998).

O Estado social no qual os direitos sociais “representam direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida. [...]” (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO; 1998, p. 401), é questionado pela efervescência dos conflitos sociais, pressionando a burguesia a criar novos mecanismos de contenção social, por parte do Estado.

É nesse contexto que emerge o Estado de Bem Estar ou Estado Assistencial ou “*Welfare State*”, com proposições de garantia de seguros sociais para os trabalhadores de

modo geral, vinculadas aos “tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político” (WILENSKY apud BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO; 1998, p. 416). Esse Estado Assistencial também era definido por meio de outras medidas, como a intervenção do Estado na economia e o fortalecimento dos aparelhos repressivos. Dessa forma, a burguesia esperava “cercar” diversos conflitos – como os da classe operária, os da reestruturação dos países europeus devastados na II Guerra Mundial etc. – e ensejava no fortalecimento do combate ao avanço do socialismo na Europa e nos países capitalistas (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO; 1998).

Mesmo não utilizando o termo *Welfare State*, Mészáros (2009) analisa esse período histórico e se refere à intencionalidade do Estado capitalista em conter o avanço do Estado soviético e das democracias populares, porém, alerta que

[...] O Estado não pode ser verdadeiramente abrangente nem totalizador no grau em que “deveria ser”, pois em nossos dias isto não está mais de acordo nem mesmo com o nível já atingido de integração sociometabólica, muito menos com o exigido para livrar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições. (MÉSZÁROS; 2009, p. 131)

O Estado capitalista, em sua manutenção, necessita que a atuação do Estado seja a menor possível, atendendo apenas a alguns setores da sociedade, sem universalizar os serviços, como a saúde e educação públicas, por exemplo.

É importante levar em consideração, ainda se tratando das questões sobre o Estado, as afirmações de Hirsch (2010) o qual tece suas análises do Estado como se esse último fosse um conceito sem consenso conclusivo, até mesmo na Ciência Política. Hirsch (2010), tendo como objeto de pesquisa o próprio Estado, afirma que, que em meados do século XX,

A política foi compreendida como interação, conflito e jogo comum de diferentes atores (coletivos), e o Estado não mereceu qualquer consideração teórica especial. Ele é apenas o campo organizativo em que a política é formulada e implementada. No lugar de Estado, a Ciência Política frequentemente fala de ‘sistema político’ (Nohlen, 1998, p. 733). Com isso, nada mais é pensado do que a acima mencionada ‘totalidade das instituições públicas’ e o seu jogo comum. (HIRSCH; 2010, p. 11)

Em suas reflexões, Hirsch (2010) aponta para uma das formulações, reconhecida por ele como um avanço das representações teóricas de compreensão do Estado, que prediz sobre a teoria dos sistemas na qual

[...] as sociedades diferenciam-se em uma série de subsistemas, que desenvolvem os próprios códigos comunicativos e, com isso, comportam-se frente ao seu “meio ambiente” de forma autônoma e autorreferencial; quer dizer, eles são fechados em si e referidos a si mesmo. No caso do sistema político, é o código “poder” aquele que engloba a capacidade de tomar decisões políticas. No sistema econômico é o “dinheiro”, no sistema científico é a “verdade” [...]. (HIRSCH; 2010, p. 11-12)

A compreensão da teoria de sistemas como variação em subsistemas apresentada pelo autor aponta para três caracterizações do Estado, embasado em Nohlen e Schultze (2002, p.893): “(1) são tomadas as decisões obrigatórias para toda a sociedade, que (2) são implementadas e geridas pela administração pública e, (3) enquanto sistema jurídico, regulam os conflitos resultantes das decisões tomadas.” (NOELEN, SCHULTZE apud HIRSCH; 2010, p. 12)

De acordo com Hirsch (2010, p. 19) a teoria materialista do Estado seria uma “[...] crítica ao Estado e uma crítica às abstrações da Ciência Política. No seu centro, está o esforço em decifrar o conceito de Estado [...]”. Ademais, a autor continua afirmando que

[...] uma teoria não pode ser fechada pelo simples fato de que os Estados e os sistemas de Estados, ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista, sofrem consideráveis modificações, tais como as ocorridas nas últimas décadas no curso dos processos de reestruturação provocados pela globalização neoliberal. (HIRSCH; 2010, p. 22)

Ao abordar a teoria materialista do Estado, em contraposição à globalização neoliberal, Hirsch (2010) destaca que diante da crise do capital ocorrida em 2008, “[...] o Estado é considerado de repente como garantia da estabilidade econômica e como “salvador” da crise. [...] A política e o Estado citados há pouco como ameaças para a liberdade, o bem-estar e o progresso estão novamente na moda”. (HIRSCH; 2010, p. 297). No entanto ele conclui que “[...] Fiel à lógica capitalista, as intervenções estatais devem objetivar [...] obtenção de lucros privados. Supor que por meio de uma maior influência do Estado [...] as relações pudessem tornar-se mais democráticas é, de todo modo, um equívoco” (idem, p. 297).

Diante as leituras de Hirsch (2010), pode-se dizer que, na contemporaneidade, os sujeitos estão fortemente ligados às perspectivas do Estado capitalista cujo maior desdobramento se deu na perspectiva do Estado neoliberal, conhecido como Estado mínimo ou “neutro”, focalizado na iniciativa privada, forma mais adequada para a efetiva alocação dos recursos financeiros em setores antes geridos pelo Estado, sem que esse último interferisse nessas ações (Harvey, 2011). Para isso, o Estado deveria produzir, segundo Harvey (2011), uma “[...] legislação e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações e, em alguns casos, interesses específicos, como energia, produtos farmacêuticos, agronegócios etc. Em muitos casos das parcerias público-privadas, em especial no nível dos municípios [...]” (HARVEY; 2011, p. 87). Isso quer dizer que o Estado deveria regular desregular e privatizar os setores de interesse do mercado, limitando a governança

democrática e incentivando a competição entre as empresas ou indivíduos. De acordo com Harvey (ibidem, p.75), no que se vincula ao plano teórico,

[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. [...]. O Estado tem portanto de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades.

Harvey (2011) ainda defende que, para conseguir avançar nas perspectivas neoliberais, em meados da década de 1990, o Fundo Monetário Internacional (FMI) ofereceu o perdão da dívida externa a vários países, como o Brasil, em troca da implementação de uma “agenda” neoliberal.

Nesse sentido, as sociedades capitalistas passaram a receber orientações e pressões dos organismos internacionais para fazer uma reforma no Estado. Os países periféricos, aqueles pertencentes aos grupos em desenvolvimento ou aos grupos considerados subdesenvolvidos, como define Anderson (1995, p. 19), foram sujeitos a uma “grande cena de experimentações neoliberais”. Em outras palavras, em países como os que pertencem à América Latina foram “laboratórios” de reformas sociais radicais e privatizações, intituladas de “neoliberalismo progressista”, a exemplo do Chile e da Bolívia nos anos 80. Com isso, para Anderson (1995), o Estado Neoliberal se refere a “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON; 1995, p. 22).

Outra autora, considerada neste estudo, Iamamoto (2008), também analisa o neoliberalismo no caso brasileiro, fundamentada na tese defendida por Ianni (1984), enfatizando que a expansão do capital

[...] monopolista faz-se, mantendo, de um lado, a dominação imperialista e, de outro, a desigualdade interna do desenvolvimento da sociedade nacional. Ela aprofunda as disparidades econômicas, sociais e regionais, na medida em que favorece a concentração social, regional e racial da renda, prestígio e poder. Engendra uma forma típica de dominação política, de cunho contra-revolucionário, em que o Estado assume o papel decisivo não só na posição e irradiação de seus interesses das frações e classes burguesas, como na imposição e irradiação de seus interesses, valores e ideologias para o conjunto da sociedade. O Estado é capturado historicamente pelo bloco do poder, por meio da violência ou de cooptação. Perfila-se, em consequência, um *divórcio crescente entre o Estado e as classes subalternas*, “em que o povo se sente estrangeiro em seu próprio país e emigra para dentro de si mesmo”, apesar das fórmulas político-jurídicas liberais estabelecidas nas constituições republicanas [...]. (IAMAMOTO; 2008, p.32, grifos da autora)

Dessa forma, ao observar a análise de Iamamoto (2008) sobre a realidade brasileira, verifica-se a disparidade nas desigualdades e diversidades regionais, identificadas, por exemplo, pelo descompasso no desenvolvimento do norte (precário) e sul (desenvolvido) e

pela falta de pertencimento do povo às diversas regiões do território brasileiro em sua totalidade⁹.

Iamamoto (2008) ainda continua sua reflexão, embasada em Couto (2004), afirmando que no percurso da construção dos direitos no Brasil “pesa a determinação de elementos fundamentais da formação histórica brasileira: a grande propriedade territorial, as relações de poder, apoiadas em relações de dependência pessoal, no compadrio e na ideologia do favor [...]” (IAMAMOTO; 2008, p. 35), além de, é claro, do próprio coronelismo, muito presente nas instâncias de organização política.

E, ao dialogar com as afirmativas de Chaui (1995), Iamamoto (2008) considera a cultura neoliberal “[...], como uma luva, em nossa tradição político-cultural, fazendo emergir um de seus traços mais conservadores: o predomínio do interesse privado sobre todas as coisas em detrimento dos interesses públicos, afetando a constituição da esfera pública.” (IAMAMOTO; 2008, p. 35).

Quando se investiga o cenário sócio-político brasileiro a partir da década de 1990¹⁰, verifica-se a implementação de ações ligadas à “agenda” neoliberal na estruturação do Estado, de forma mais atenuante nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002), pelo auge de privatizações de empresas públicas no país e pelo ápice de desemprego sem carteira assinada e o considerável aumento da dívida externa, além de várias outras contrariedades (IAMAMOTO, 2008). Porém, a derrocada capitalista não se limitou ao grande número de privatizações e de desempregos, posto que nos governos posteriores ao de FHC, a política econômica em questão se perpetuou, resultando no “[...]‘desastre social’ brasileiro [...], agravado pela política econômica e pela ausência de reformas. [...] acompanha a mais ampla privatização da política social pública [...] delegada a organismos privados da sociedade civil [...]” (IAMAMOTO; 2008, p. 36).

No que se refere às políticas educacionais adotadas no período de FHC, foram realizadas reformas cujos reflexos ainda estão incidindo na realidade atual como, por exemplo: na organização da educação brasileira, intensificando a desresponsabilidade da União quanto à oferta da educação básica, já prevista desde a Constituição de 1988; na municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, pressionando municípios na

⁹ Quando se fala na falta de pertencimento do povo, se refere às disparidades entre norte e sul, inversas à lógica de desenvolvimento econômico. No Brasil é inverso, o norte é precário, sinônimo de atraso, comumente sofre uma série de preconceitos e desprestígio no cenário social, político, cultural em relação ao sul desenvolvido, considerado como pólo de conhecimento, de formação humana, além de se destacar nas áreas econômicas, econômicas e culturais.

¹⁰ Embora a década de 1990 esteja no tempo que delimitado para a nossa pesquisa, compreende-se como fundamental citá-la, devido às privatizações ocorridas nesse período, incluindo a Companhia Vale (CV), na época, conhecida como Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

adoção de medidas, tendo em vista a descentralização dos recursos públicos direto para as escolas e o financiamento do ensino fundamental; na criação de avaliações externas, focalizando no *ranking* entre sistemas públicos e privados de ensino; na obrigatoriedade e universalização do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino; na abertura para a mercantilização da educação, por meio de parcerias público-privadas; na reforma curricular sem participação da sociedade civil etc., que em grande parte, foram consagradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), por exemplo. (BRASIL, 1996)

No dicionário de filosofia, Japiassú e Marcondes (1996) apontam que o vocábulo, *politicus*, de origem latina se refere a:

Tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governante da cidade, aos negócios públicos (...), a política como ciência pertence ao domínio do conhecimento prático e é de natureza normativa, estabelecendo os critérios da justiça e do bom governo, e examinando as condições sobre as quais o homem pode atingir a felicidade (o bem-estar) na sociedade, em sua existência coletiva. (JAPIASSÚ, MARCONDES; 1996, p. 215)

Ao observar as políticas públicas à luz das obras de Marx, Mészáros (2009, p. 565) compreende que:

A política, dada a forma como se constitui, não pode evitar a substituição da autêntica universalidade da sociedade por sua própria parcialidade, impondo assim seus próprios interesses sobre os dos indivíduos sociais, e apropriando-se, para si própria, do poder de arbitrar os interesses parciais conflitantes em nome de sua universalidade usurpadora.

Para o filósofo, a forma como as políticas são criadas, dentro da sociedade capitalista, tem sido vinculada aos interesses particulares e às classes dominantes, mais do que ao próprio povo. A sociedade capitalista é contraditória, mas nunca imparcial, assim, as políticas precisam ser disputadas pela classe trabalhadora para que se apropriem dos bens sociais.

Mészáros (2009) apresenta uma compreensão de política, denominada de “não substitucionista”, cujo sentido implica em uma

[...] ordem de mediações sociais – e claro, a existência de forças sociais/materiais correspondentes –, o que para nós representa um agudo problema, mas estava ausente do horizonte histórico dentro do qual Marx esteve situado durante toda a sua vida. Daí a manutenção da definição predominantemente negativa da política [...] (MÉSZÁROS; 2009, p. 565)

Diante disso, Mészáros (2009), defende que Marx não se deteve a analisar as políticas, de modo geral, entretanto, é necessário o avanço nessa perspectiva, principalmente, para o fortalecimento das forças sociais na luta de afirmação pelos seus direitos. A partir dessa compreensão, entende-se que há uma contradição entre a forma como as políticas são criadas, suas finalidades e a quem se destinam tais políticas. Essas políticas, uma vez constituídas, não

podem evitar o caráter universalizante, pois deveriam servir à sociedade de modo geral: a partir da necessidade de grupos hegemônicos, o caráter universalista das políticas poderá ser comprometido, ou seja, sua efetividade se dará de forma “fictícia”, tendo em vista os interesses colocados em jogo pelos grupos específicos da classe ou das frações da classe burguesa.

Mészáros (2009) continua sua reflexão, embasado em Marx, ao relatar que o problema da elaboração da política está no caráter contraditório entre as mediações conflituosas e latentes dos interesses, sociais e políticos, devido ao caráter antagônico e divergente do Estado em relação à base social, ou seja, ao mesmo tempo, essas bases são negadas pela estrutura política frente às suas demandas e, por outro lado, são tomadas como hegemônicas e consensuais. Mészáros (2009) defende, ainda, que, para Marx, as mencionadas mediações são inconciliáveis, ou seja, para que as necessidades da sociedade civil sejam atendidas, seria necessário o fenecimento do Estado, até a sua extinção.

As críticas realizadas à questão das intensas contradições na base social são evidentes, quando na observação da realidade do meio rural brasileiro, onde as organizações sociais notadamente ratificam a maneira de se mostrarem como diferentes, segmentados, como se suas prioridades não pudessem ser compartilhadas, como é o caso dos diversos movimentos sociais camponeses de esquerda¹¹, tais como: a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres do Campo e da Cidade (MMCC), a Via Campesina (que agrega o MST, a Comissão da Pastoral da Terra – CPT), entre outros. Esses grupos supracitados, embora tenham bandeiras comuns de luta, promovem raramente articulações em torno de projetos coletivos, a exemplo da luta pela reforma agrária.

Ainda sobre as políticas públicas, Höfling (2001) tece considerações sobre os conceitos de Estado, de Governo e sobre as políticas públicas e sociais. Para a pesquisadora, o Estado e Governo, embora muito se aproximem e possam ser confundidos como sinônimos, apresentam diferenciações conceituais nas quais:

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e

¹¹ Enfatiza-se os movimentos sociais camponeses de esquerda porque desde 1985 existe um movimento rural de direita denominado União Democrática Ruralista (UDR), o qual se configura como movimento de direita em defesa da propriedade privada e da criminalização dos movimentos sociais.

desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING; 2001, p. 31)

A partir da diferenciação apontada Höfling (2001), quando se observa a luta pela educação do campo, os movimentos camponeses tem sustentado que os direitos sociais para os trabalhadores rurais não podem ser garantidos apenas como política de governo, mas sim, incorporadas as políticas de Estado.

Em relação à educação do campo, urge a necessidade de que sejam reconhecidas as outras formas de organização da educação, através da criação de legislações específicas que abordem a diversidade educacional, modos diferenciados de trabalho e de vida dos sujeitos camponeses; do financiamento diferenciado das escolas rurais, de acordo com a distância da residência dos profissionais da educação e dos alunos, da garantia de qualidade nas condições infra-estruturais das mesmas. Assim como, a criação de programas que apoiem a efetivação das legislações conquistadas e o fortalecimento dos programas já existentes, como é o caso do Programa da Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ações essas que dependem em grande parte da pressão popular e da responsabilidade e negociação na agenda do Governo.

Seguindo Höfling (idem, p. 31), as políticas públicas e políticas sociais são entendidas como:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto a implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (...)

E políticas sociais se referem as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

A partir dessas conceituações é possível afirmar que a educação é um direito social, fundamental na vida humana e que, conforme a resolução da Constituição de 1988, constitui-se como obrigação do Estado, da família, devidamente desenvolvida em colaboração com a sociedade, cujo acesso é garantido a todos. Além disso, Höfling (2001, p.31) entende a educação como uma “política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente pelos seus organismos”.

Em relação à perspectiva, previamente apontada por Höfling (2001), vale salientar que se discorda que a educação possa ser pensada ou desenvolvida por outros organismos, pois ratifica-se que a defesa pela escola pública estatal é inegociável, principalmente na sociedade capitalista, em que a coisa pública esta cada vez mais delegada ao setor privado. Luta-se para

que as políticas públicas sociais sejam gratuitas e ofertadas pelo Estado à classe trabalhadora, sejam elas educacionais ou de outras áreas, como as de saúde, trabalho, moradia etc.

Ademais, Saviani (2008a) também compartilha do entendimento da educação como política social, mas avança pela perspectiva marxista em relação à análise das contradições da política social *versus* política econômica, ao pensar que

[...] a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a “política social” o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI; 2008a, p. 228)

Sabe-se que Saviani pensa a educação para além do capital, no período de transição para uma sociedade socialista. Ora, para a sociedade capitalista as concessões de alguns direitos se fazem fundamentais para a manutenção do poder e a educação não foge a essa regra. Porém, estudar as lutas pelo direito à educação, no caso, educação do campo, tem sua relevância, pois é um espaço de disputa dentro da sociedade capitalista na qual a negação aos direitos sociais é evidente, inclusive, na forma como a educação é ofertada para as escolas do meio rural.

É importante destacar que, para avançar na política educacional, é preciso enfrentar a “ordem” hegemônica e disputar os sistemas políticos e econômicos. Nesse sentido, Saviani (2008a) aponta três objetivos de luta:

- a) Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelho governamental através da organização e unificação dos movimentos populares.
- b) Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e probidade, os serviços de interesse público. Isto é de fundamental importância porque, contrariamente ao que se costuma apregoar como justificativa para a tendência privatizante, a qualidade dos serviços públicos é, pela natureza mesma de tais serviços, inversamente proporcional à ampliação da iniciativa privada.
- c) Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica. Não se ignora, obviamente, a dependência do desempenho da economia, uma vez que é aí que os recursos são gerados. No entanto, cabe ao Estado programar o desembolso dos recursos arrecadados segundo prioridades definidas de acordo com as necessidades sociais, e não subordinar os investimentos na área social à geração de algum tipo de excedente na esfera econômica. (SAVIANI; 2008a, p. 229-230)

De acordo com Saviani (2008a), essas estratégias apontadas são fundamentais para o avanço nas políticas sociais, influenciando nos rumos da educação. Assim, lutar pelo desaparelhamento da política social em relação à política econômica é relevante, de forma que o atendimento às demandas sociais e concessões não sejam propostas pelo capital e sim garantidas pelo Estado. Nesse processo,

[...] a educação participa dessa luta comum integrando-se, por essa via, a política educacional no conjunto das políticas sociais. Com efeito, a defesa do ensino público e gratuito e a reivindicação por mais verbas para a educação constituem um aspecto da luta pela valorização da política social em relação à política econômica. (SAVIANI; 2008a, p. 230)

Na observação da educação do campo, sabe-se que as pressões e lutas sociais dos movimentos camponeses foram cruciais, durante o Governo de FHC, para garantir algumas conquistas de direitos à população camponesa, principalmente, aquelas atendidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nos Projetos de Assentamentos (PA).

Nos anos 1990, a União criou o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (MDA; 1998), visando à redução do analfabetismo e o ingresso dos assentados pertencentes aos movimentos sociais camponeses, em cursos do ensino superior. Uma possibilidade observada, nesse processo de concessão realizada pelo Estado, poderia ser a tentativa de garantir a conformidade e passividade da população camponesa, ligada aos movimentos sociais, e cooptação de suas lideranças nesse período.

No caso das políticas educacionais brasileiras, em especial da política de educação do campo¹², foram criadas devido a lacunas e fragilidades que a educação pública apresentava em sua trajetória, como a histórica negação ao direito à educação aos povos camponeses e a outros grupos, tais como: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados etc., necessitando sempre de novos mecanismos de regulação ou de complementação para se tornassem passíveis de serem aplicadas. Além da luta pelo atendimento às demandas dos povos do campo, busca-se o fortalecimento dos recursos para que essas escolas pudessem funcionar com qualidade.

Como exemplo de mecanismo de regulação da educação, tem-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB nº01/2002, as quais são consideradas como políticas específicas para as escolas rurais, norteadas pela LDB (Lei nº 9.394/96). É importante ressaltar que a implementação dessas Diretrizes só será possível se forem incorporadas junto aos sistemas de ensino, em todas as esferas governamentais, responsáveis pela oferta e garantia da educação básica.

Diante dessa explanação teórica inicial, dos objetivos propostos e do processo metodológico percorrido, a dissertação está estruturada da seguinte forma:

¹² Educação do campo poderia ser entendida, simplificada, como o reconhecimento da necessidade de garantir uma educação de qualidade, diante do descaso para com as escolas rurais; a valorização do meio rural como espaço educativo dinâmico e os trabalhadores rurais e seus filhos como os demandadores da educação que querem, mais a frente trabalharemos o conceito com mais aprofundamento.

- No capítulo 1, intitulado *Tessituras conceituais para a compreensão da educação do/no campo*, será traçado um percurso histórico e teórico com a finalidade de aprofundamento no que se refere às questões a serem discutidas na Dissertação do Mestrado. Nesse capítulo, estão previstas as discussões sobre educação rural, educação do campo e educação no campo, de modo que em cada tópico possa ser evidenciado: a origem do discurso sobre as práticas da educação do campo, bem como a crítica marxista a essa especificidade educacional. Para tal explanação, utilizam-se as obras de estudiosos acerca do tema deste estudo e trabalhos acadêmicos que contribuam para o seu aprofundamento.
- O capítulo 2, denominada *Trajetória da educação do campo na legislação brasileira: da Constituição de 1988 ao projeto de lei do Plano Nacional de Educação*, tratar-se-á da linha histórica dos marcos legais da educação rural à educação do campo, de modo a desvelar como esses termos aparecem e são referenciados na legislação brasileira, desde a Constituição de 1988 a LDB (BRASIL, 1996), e como são abordados pelas Diretrizes Operacionais para as escolas do campo e outras instituições ou mecanismos, como: FUNDEF ao FUNDEB; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), CONAE 2010 e Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE).
- - O capítulo 3, intitulado *Parauapebas: da questão agrária à educação*, será abordado em forma de um debate teórico referente à breve história da questão agrária: no município em questão, na Região Sudeste do Pará e no país. Serão focalizados, ainda, os conflitos agrários e os grandes empreendimentos instalados no Sudeste Paraense, além da relevância que a Companhia Vale (CV) tem nas tomadas de decisão municipal. Na sequência, serão abordadas a história do município de Parauapebas e a organização da educação, de forma geral da rede municipal e, especificamente, a educação do /no campo nessa rede de ensino, abordando formas diferentes de oferta da educação nas escolas rurais. Como materiais para o desenvolvimento desse capítulo foram utilizados: referenciais teóricos pertinentes aos temas abordados, documentos coletados na pesquisa e campo – imagens, notícias de jornal, relatórios de prestação de conta do município etc.

CAPÍTULO 1 – TESSITURAS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

“Soletrando liberdade na escola, aprendendo um novo jeito pro país.
Escrevendo pelas linhas da esperança, pois criança é pra brincar e ser feliz.”
(Zé Pinto, Soletrando Liberdade, 2002)

Entender a trajetória da educação do campo requer a compreensão inicial das lutas realizadas pelos movimentos sociais camponeses, para a criação de políticas específicas para a realidade desses movimentos, as quais, por sua vez estão ligadas a uma perspectiva de Estado e sociedade. Logo, faz-se necessária a apreensão de uma série de conceitos e escolhas teóricas. As possibilidades de relação entre os conceitos a serem adotados e a análise da educação do/no campo são o desafio desse capítulo.

Num primeiro momento, será apresentado o item “*Educação rural: apontamentos históricos*” tentando sintetizar alguns conceitos relacionados à educação rural, desde o ruralismo pedagógico aos apontamentos teóricos, que permeiam as escolas rurais até o momento atual, ou seja, uma educação que reproduz a escola tradicional e urbana, sem ter relação com o meio ou com os sujeitos aos quais se destina.

Num segundo momento, tratar-se-á da educação do campo como o próprio “clamor” do povo camponês e dos movimentos sociais camponeses, para a construção da escola segundo a perspectiva “Por uma educação do campo”. Sendo que essa perspectiva foi criada e pensada pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Nesse tópico, serão elucidadas, ainda, algumas reflexões de estudiosos da área, de produções do MST, assim como os esclarecimentos dos posicionamentos dos movimentos camponeses frente à educação que defendem.

Por fim, será abordada a educação no campo como crítica marxista à “especificidade” da educação do campo. Essa perspectiva teórica tem sido retomada em discussões recentes, quando se propõe fortalecer a educação da classe trabalhadora e a sua relação com a totalidade. Nesse sentido, as especificidades são consideradas como preocupantes, pois podem ser limitadas a um ecletismo adotado por teorias que não tem o capital como eixo central das lutas, sejam elas num contexto rural ou urbano, o que pode ocasionar o esvaziamento dos objetivos das lutas sociais e as conquistas históricas da classe trabalhadora, nesse caso, a camponesa.

Ressalta-se que, ao longo dos tópicos mencionados, serão trazidas algumas concepções, com recortes teóricos específicos os quais não se configuram como as únicas abordagens possíveis ou verdades incontestáveis, mas se constituem no modo de observação e sistematização da construção do referencial teórico dessa pesquisa, bem como um viés pelo qual o objeto será analisado.

1.1 – A Educação Rural: aspectos históricos.

Ao recorrer à literatura sobre a educação brasileira, em busca de elementos sobre a educação rural, considera-se pertinente a sistematização realizada por Saviani (2008), na obra “História das Idéias Pedagógicas no Brasil”. Nessa obra, o autor apresenta a educação realizada nas comunidades indígenas, no período da colonização, isto é, a educação da tradição, da ação e do exemplo que constituía a comunidade. Desta forma, conforme Saviani (2008b, p. 38)

[...] Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação do verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. [...]

Saviani (2008b, p. 39-40) ainda continua sua reflexão e afirma que os portugueses, ao chegarem ao Brasil em meados de 1500¹³, depararam-se com a realidade e logo buscaram estratégias por uma educação que se aproximasse a essa realidade, resultando nas missões de franciscanos, visando tanto a catequese quanto ao que o autor chamou de “instrução”: “[...] Esses franciscanos constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (SAVIANI; 2008b, p. 40).

Além dos franciscanos, segundo o autor, outras ordens religiosas também estiveram presentes no Brasil nesse período colonial, com diferentes níveis de intencionalidades focadas na educação. Dentre os grupos religiosos, os jesuítas tiveram um papel importante nessa

¹³ Essa data retrata a chegada dos primeiros evangelizadores, que segundo Saviani (2008), alguns autores apontam para 1503, outros 1516.

época, seja pelo apoio recebido da Coroa e das autoridades coloniais, seja por terem organizado a sua proposta de educação muito próxima ao sistema de ensino,

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas), prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e de outro lado, com a gramática latina para aqueles que destinavam à realização dos estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*. (SAVIANI; 2008b, p. 43)

De acordo com Saviani (2008b) esse plano geral, pensado por Nóbrega, visava construir colégios ao longo da costa litorânea brasileira para atrair os indígenas. Aliás, outro recurso utilizado pelos jesuítas para o sucesso dessa proposta foi a aproximação de crianças órfãs vindas de Portugal às crianças indígenas para que, por meio das relações interpessoais, os grupos indígenas adentrassem no cotidiano das famílias portuguesas, ampliando as possibilidades de conversão ao catolicismo.

Pe. Anchieta, a partir de 1564, deu sequência a esse sistema pedagógico, fundamentado no *Ratio Studiorum* e avançou nessa perspectiva ao dominar a língua Tupi, língua mais falada entre os indígenas naquela época, o que oportunizou a criação dos autos, peças cujo tema principal era a luta do bem (cultura portuguesa e religião católica) contra o mal (cultura indígena, a liturgia Tupi) (SAVIANI; 2008b). Segundo o autor,

Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. As idéias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta [...] configuram uma verdadeira pedagogia basílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses. (SAVIANI, 2008, p. 47)

Saviani (2008b), então, finaliza sua explanação sobre o sistema *Ratio Studiorum* elucidando que esse sistema perdurou no Brasil, por dois séculos, mas suas atividades foram comprometidas por volta de 1759, quando “[...] se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I.” (SAVIANI; 2008b, p. 59).

É importante perceber que Saviani (2008b) não se refere à educação basílica, ou *Ratio Studiorum*, como educação rural, pois esse conceito só veio a ser percebido e problematizado no cenário brasileiro, com mais força, no século XX. Esse histórico é retomado, então, para dizer que, desde a colonização, a educação foi pautada como importante instrumento de dominação do povo, nesse caso, os povos indígenas. Com isso, no desenvolvimento deste

trabalho, serão abrangidas as peculiaridades da educação rural, a partir de meados do século XX para o contexto atual.

Destarte, após o período dos Impérios brasileiros, da Primeira República ou República Velha (1889-1930), caracterizada pela continuidade do domínio das elites agrárias de Minas Gerais e São Paulo, é, somente, a partir do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) e da promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 que a constituição, pela primeira vez, menciona a educação rural.

No Capítulo II, “Da Educação e Cultura”, da Constituição de 1934, destaca-se: “Art. 156 – [...] Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL; 1934, p. 38). Porém, antes da promulgação da Constituição de 1934, por volta de 1920, surge no cenário brasileiro um grupo contrário ao processo de industrialização e urbanização, pregando ideologicamente a vida no campo como “[...] lócus ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social.” (ARAÚJO; 2011, p. 238).

Esse grupo, originário do coronelismo, passou a denunciar as mazelas das escolas rurais e a pouca oferta de vagas para os camponeses, num movimento denominado de Ruralismo Pedagógico que tinha como um dos principais representantes o pedagogo Sud Menucci. Porém, esse grupo só ganhou visibilidade nos anos de 1930, no período do Governo de Getúlio Vargas. Assim, conforme Araújo (2011), o ruralismo pedagógico

[...] encontrou terreno fértil para a proliferação de seu ideário no período pós-movimento de 1930, haja vista a expansão do ensino brasileiro, motivado por uma fase mais consolidada do desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira. É neste contexto que ocorre a criação das Escolas Normais Rurais, projeto de formação docente influenciado pelas ideias nacionalistas e ruralistas. (ARAÚJO; 2011, p. 238)

De acordo com Basso e Bezerra Neto (2013), citando Sud Menucci, o ruralismo pedagógico tinha como uma de suas propostas a Reforma do Ensino Rural com a

[...] formação de novos educadores, com mentalidade coerente com a realidade e necessidades do campo [...]. Para isso empreendiam o estabelecimento das Escolas Normais Rurais, o que dividiria o professorado em duas classes, a urbana e a rural, quiçá uma terceira classe, a dos professores litorâneos. As Escolas Normais Rurais se organizariam em três pontos de vista: o pedagógico, o sanitário e o higiênico, o que requereria três tipos de docentes, os professores propriamente ditos, os professores-médicos e os professores agrônomos. (BASSO, BEZERRA NETO; 2013, p. 73)

Os pesquisadores Basso e Bezerra Neto (2013), nas análises sobre a proposta do grupo ruralista, mencionam que os professores eram “figuras” essenciais nesse processo. Segundo os autores,

[...] ao lidar diretamente com os alunos, deveria contribuir para a valorização do campo, e consequente fixação do homem nele. Esperava-se que os professores formados nas Escolas Normais Rurais abrissem mão de sua visão urbana e se tornassem representantes comunitários, ou seja, o que se desejava era formar professores identificados com a realidade e as formas de produzir do campo. (BASSO, BEZERRA NETO; 2013, p. 73)

A proposta dos ruralistas parece muito revolucionária, se observada rapidamente, porém essa proposta é muito simplista e conservadora, ao propor a fixação do homem no meio rural através da educação, sem atentar para as demais condições qualitativas de vida, trabalho, lazer e cultura. Porém, como alerta Bezerra Neto (2003), a intencionalidade dos ruralistas foi interessante para aquele momento histórico, pois

Apesar de todas as mudanças ocorridas na educação, muitas divergências, entraves, transformações, rupturas e continuidades, o ensino continuou da mesma maneira, sem se atentar para as especificidades do meio rural, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e ao calendário escolar apresentado para o trabalhador rural. (BEZERRA NETO; 2003, p. 54)

Bezerra Neto (2003), afirma que as práticas escolares não deixaram de ser desvinculadas das práticas urbanas, embora o movimento Ruralismo Pedagógico afirmasse a diferença entre o campo e a cidade, naquele momento histórico. A cultura camponesa e as especificidades da vida no campo não foram contempladas nas reformas feitas, nem mesmo a incorporação do calendário agrícola nas escolas rurais, por exemplo.

Para contribuir com a discussão sobre a educação rural, tem-se o “*Dicionário da Educação do Campo*”, no qual Ribeiro (2012) aborda a definição de educação rural para o público camponês:

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo [...] nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a freqüentam. (RIBEIRO; 2012, p. 293)

No Brasil, a educação rural não se adequa ao contexto social onde está inserida. Ribeiro (2012) com base nos argumentos de Pinto (1981) afirma que os professores¹⁴ “[...] não recebem uma formação adequada para lidar com a realidade do campesinato, por isso seu desinteresse em estabelecer relações com as comunidades, quando encaminhados a trabalhar nas áreas rurais.” (RIBEIRO; 2012, p. 294).

¹⁴ Não se quer criminalizar os professores que atuam nas escolas rurais, nesse trabalho, mas dizer que o contexto de precarização ao qual estão inseridos e o descaso para com a população camponesa são notáveis na realidade brasileira, seja pela negação na oferta de uma formação de qualidade aos professores, seja pela falta de acesso ao conhecimento científico historicamente construído. As escolas rurais são vistas como um “fardo” carregado pelos professores que, muitas das vezes, não foram bem colocados nos concursos e só lhes resta trabalhar com essa realidade educacional sem a sua vontade.

Vale ressaltar que outra leitura pode ser feita sobre as escolas rurais, como a apresentada por Ribeiro (2012) o qual afirma que se “[...] começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de ‘modernização do campo, patrocinados por organismos de ‘cooperação’ norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 297), ou seja, para o capital nada é perdido. A educação rural, desta forma, precisa servir à lógica produtiva do campo que é o desenvolvimento do agronegócio, por isso, o investimento neste setor pode ser vista como um grande negócio pelos organismos internacionais. A educação rural passa a ser uma “[...] resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento.” (RIBEIRO; 2012, p. 296).

Souza (2008), ao utilizar as definições pautadas por Leite (1999), diz que as preocupações com a educação rural advêm do atraso educacional do povo camponês e do desenvolvimento brasileiro no capitalismo tardio do século XX. É observado que entre os pesquisadores e outros estudiosos há um consenso na compreensão de que “[...] Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. [...]” (SOUZA; 2008, p. 1093).

A educação rural não era prioridade para os governantes (FERNANDES, MOLINA; 2004), por isso, esteve, por um longo tempo, à mercê da ação dos fazendeiros (latifundiários ou coronéis) que construíam escolas em sua comunidade, contratavam o (a) professor (a) e ofereciam vagas para seus os trabalhadores, e “oportunidades” aos filhos desse último grupo para se alfabetizarem, como entende Barroso (2011, p. 148) “[...] A rede escolar no meio rural foi se constituindo de ‘salas de ensino’, reforçando as desigualdades que caracterizavam a vida dos moradores do campo.”.

Ademais, Barroso (2011) faz alusão ao estereótipo de homem, domesticado e conformado, que se pretendia formar em tempos finais da monarquia no Brasil. De acordo com a autora, as políticas educacionais daquele período privilegiavam a burguesia e a nobreza e, com a imigração para o Brasil, novas demandas foram colocadas para o atendimento educacional, ainda que ex-escravos e negros estivessem fora desse processo.

Fernandes e Molina (2004, p. 61) tratam da educação rural como um conceito que

[...] esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES, MOLINA; 2004, p. 61)

Imagem 1 – Modelo de Escola Tradicional.



FONTE¹⁵: ANDRADE, Thales Castanho de. *Alegria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 129

A intenção na escolha da imagem 1 para este trabalho é o de fazer uma analogia da escola rural com a educação tradicional, como relata Fernandes e Molina (2004). A partir do que consideram esses pesquisadores,

A origem da educação rural está na base de pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. [...] (FERNANDES, MOLINA; 2004, p. 62)

Embora a educação rural estivesse atrelada à necessidade do desenvolvimento agrícola e seu papel fosse o “[...] de levar conhecimento científico de modo que essas populações possam estar habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola. [...]” (RIBEIRO, 2010 p. 167), passou a ser reivindicada pelos trabalhadores camponeses, porém num sentido mais amplo. Em outras palavras, seria necessário que a educação para o meio rural promovesse novas oportunidades educacionais, além da alfabetização. Logo, foi notável que o projeto de educação rural implantado não previa a escola que os trabalhadores rurais desejavam.

Conforme Bezerra Neto (2003, p. 17), com a implantação das escolas e “com um conteúdo mais adequado para o setor, iniciou-se a apologia da necessidade de modificação do

¹⁵ Imagem compartilhada a partir de Cleila de F. S. Stanislavski (sem data), disponível em seu artigo em que discute a escola rural nos livros de Thales C. de Andrade.

ambiente rural [...]”. Assim, os pedagogos passaram a se manifestar e discutir sobre o que a escola deveria reivindicar, sugerindo que a educação passasse a ser no campo, como forma de garantir a construção de escolas no território rural. Enfim, outras propostas de educação surgiram para se conceber as escolas rurais, como se poderá observar, a seguir.

1.2 – A Educação do Campo: marco das lutas dos movimentos sociais camponeses e dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Diante de uma educação tradicional, instalada nas escolas rurais, sem o diálogo com o modo de vida camponês, novas propostas de educação foram surgindo como resposta de um processo histórico de luta dos trabalhadores camponeses, no conjunto de lutas pela reforma agrária, como se verificará nesse tópico.

No período de 1964 a 1985, ocorreu a Ditadura “civil-militar”¹⁶ no Brasil, momento histórico marcado por opressões, perseguições políticas, desmonte e dissolução dos movimentos sociais e partidos políticos contrários a essa organização do poder. Enquanto os militares estiveram no poder, os movimentos e organizações camponeses entraram na clandestinidade, devido à tentativa de diluir as organizações contra-hegemônicas do país, o que influenciou a redução da possibilidade de atuação no campo da reforma agrária.

Durante o período de transição democrática pós-ditadura, os movimentos sociais voltaram a se reorganizar e outros emergiram. No caso do meio rural, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com forte atuação nas ocupações de terra, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Conjuntamente com outros movimentos sociais, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), vários grupos passaram a questionar a realidade de vida, de trabalho e direitos sociais para o meio rural, dentre eles a educação.

¹⁶ É sabido que a compreensão sobre o período histórico da Ditadura “civil-militar” tem uma série de leituras sobre a participação ativa ou não da elite/burguesia na construção desse processo. Porém, defende-se que a sociedade civil dominante estivesse junto aos militares no golpe e ao longo dos 21 anos, os quais perduraram essa forma de governo no Brasil. Embasa-se esse posicionamento a partir das reflexões de Saviani (2008) dizendo que “A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar [...]. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico [...]”. Esse estudioso continua pontuando as questões de ordem econômica do golpe civil-militar ao relatar que “[...] é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira.” (SAVIANI, 2008c, p. 294).

Nesse período de redemocratização pós-ditadura, os movimentos camponeses passaram a problematizar a questão da educação rural, pois entendiam que esse direito, tinha sido negado. Nesse contexto, passaram a criar novas propostas educativas, com destaque para a proposição da “Pedagogia do Movimento” do MST que se constitui na forma como o “Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio nome *movimento*” (CALDART, 2001, p. 49, grifos da autora).

Sobre a crítica da falta de escolas no campo, Caldart (2001) afirma que a escola do movimento é também uma forma de luta social, dado que a escola pode até não mover o campo, mas o campo não se move ou vive sem ela, ou seja,

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do Campo. (CALDART, 2001, p. 62)

A partir da década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 torna obrigatório o ensino fundamental, o quadro da educação rural passa a se diferenciar. Com isso, Estados e Municípios tiveram que construir escolas para oferecer vagas às crianças e jovens aptos aos níveis obrigatórios de ensino. Entretanto, a situação das escolas públicas no meio rural se manteve bastante precária, tanto em relação à infra-estrutura e a falta de materiais didáticos, quanto no se vincula ao quadro de pessoal, com a nítida falta de professores. Mesmo com as expectativas da nova lei, não havia muitas discussões nas redes de ensino sobre os projetos pedagógicos das escolas do campo ou sobre propostas de educação diferenciadas de acordo com as necessidades locais desse segmento.

A partir dos anos finais dos anos 1990, os debates em torno da educação do campo passaram a se tornar candentes: Seminários, Fóruns, Conferências foram sendo construídos para se refletir sobre o tema; pesquisadores como Kolling, Nery e Molina (1999), Caldart (2004), Fernandez e Molina (2004), Munarim (2008), Souza (2008) passam a compreender e publicizar a trajetória da educação do campo nos seus marcos históricos.

Através desses autores, pode-se compreender que a educação do campo se vincula à situação social, política e pedagógica dos próprios sujeitos aos quais é destinada. É do campo, histórica e socialmente construída nesse meio, diferente da educação rural, criada pelo Estado para os seus “usuários”, estabelecida como um mero “aparelho reprodutor” da ordem dominante, hierarquizada, sem discussões sobre sua finalidade. Sobre a questão da

institucionalização, acima abordada, concorda-se com Mészáros (2008) quando esse afirma que a educação

[...] especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

A afirmativa de Mészáros (2008) aponta para a necessidade de compreender que a escola é um espaço de contradição e que, utilizar esse espaço para a formação com qualidade dos filhos e filhas dos trabalhadores, é fundamental. Caso contrário, os interesses da classe dominante serão reproduzidos. Desta forma, a educação, proposta pelos movimentos camponeses, propõe a superação da escola tradicional e aponta para a perspectiva contra-hegemônica.

Em relação à educação que se pretende ao meio rural, o MST demonstrou grande preocupação sobre a temática. O termo “Educação do campo”, por exemplo, é fruto de discussões e sistematizações iniciais dos Sem Terra, cunhado, mais precisamente, no I Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília em 1997. Esse evento foi promovido pelo MST e mais cinco entidades, a mencionar: a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB)¹⁷.

Para se compreender o sentido do I ENERA, foram ressaltadas algumas manifestações dos trabalhadores e trabalhadoras, contidas no documento final denominado “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”, de 1997 (BENJAMIN, CALDART; 2000). Desse documento, foram destacadas algumas manifestações:

- c) Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental de transformação social.
- d) Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
- e) Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
- f) Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
- l) Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha

¹⁷ Não serão apresentadas as críticas iniciais às escolhas da composição política do MST, nesse momento, pois serão feitas na discussão sobre a educação no campo, concepção em que os marxistas tem se pautado a problematizar como possibilidade de uma educação para a fração da classe trabalhadora camponesa.

participação da comunidade sem terra e de sua organização. (BENJAMIN, CALDART; 2000, p. 90-91)

Essas manifestações demonstram os campos de interesse do MST para os camponeses, compreendendo que a educação por si só não mudaria a sociedade e reconhecendo que, por outro lado, o acesso e permanência na escola pública, o combate ao analfabetismo, e a valorização dos professores etc., pode-se levar a construção de uma sociedade democrática.

No total, foram quatorze manifestações sistematizadas no documento, mas somente cinco foram destacadas, por serem manifestações mais expressivas. O MST e outras entidades saíram desse Encontro dispostos: a organizar um grupo de trabalho e uma agenda para pensar no tipo de educação que se queria para o meio rural e promover a convocação para a I Conferência Nacional que ganhou o título de “Por uma Educação do Campo”.

No ano seguinte, pela primeira vez na história da educação para o meio rural, trabalhadores e trabalhadoras rurais e as cinco entidades, citadas na organização do I ENERA, realizaram a I Conferência Nacional, ocorrida em Luziânia/Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998, com o objetivo de refletir e mobilizar o “[...] povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING, NERY, MOLINA; 1999, p. 13)

No que se refere à I Conferência Nacional “ Por uma Educação do Campo”, dois termos passaram a ser analisados singularmente para então compor o conjunto: educação e campo. Kolling, Neri e Molina (1999) sistematizaram no documento base o termo “educação”, destacado a seguir:

1. Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, NERI, MOLINA; 1999, p. 24, grifos dos autores)

A luta das entidades, nesse momento, era por uma educação específica e diferenciada, diante da defasagem educacional do povo camponês, como foi possível perceber na definição inicial de “educação”. No que se referem ao termo “campo”, Kolling, Neri e Molina (1999), nos itens 1 e 2, anunciam que:

1. Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações

indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

2. [...] há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa a diversidade de sujeitos [...]. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis ou estancieiros [...]. (KOLLING, NERI, MOLINA; 1999, p. 26-27) (grifos dos autores)

Essa composição dos dois termos tratados pelos autores permite pensar em um sentido amplo à educação do campo, levando em consideração todas as especificidades que compõe o campo, como os sujeitos que produzem a sua vida material ou imaterial no espaço rural, por exemplo. Entende-se que o uso do termo “campo” é uma forma de combate ao uso do termo rural em que, nesse último, o homem era considerado “sinônimo” de atrasado, em relação ao desenvolvimento da sociedade.

No que se refere à relação campo-cidade, diferentemente da educação rural e do ruralismo pedagógico que viam a necessidade de distanciar essas realidades, a I Conferência também afirma que

4. A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela ideologia dominante como fraco e atrasado: como *Jeca Tatu*, que precisa ser redimido pela *modernidade* para integrar à totalidade do sistema social – ao mercado.

10. [...] pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, [...] ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida, ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não-agrícolas. [...] (KOLLING, NERI, MOLINA; 1999, p. 36-37)

A proposta da I Conferência seria a de articular o campo e a cidade como importantes parceiros do desenvolvimento da sociedade, em que os dois espaços são protagonistas desse desenvolvimento inter-relacionados, não mais o rural seria considerado como submisso ao urbano. Após a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, houve a criação da “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, como uma espécie de fórum na qual as entidades parceiras tentariam construir e sistematizar discussões sobre a educação do campo. Essa Articulação sistematizada por Benjamin (2000) propôs um documento, em 1999, denominado “Um projeto popular para o Brasil”.

Esse “projeto popular”, segundo Benjamin (2000), coloca-se como oposição ao neoliberalismo por entender que esse modelo de desenvolvimento da sociedade privilegia o capital, a propriedade privada, a concentração de poder nas mãos de uma classe privilegiada da burguesia e a concentração fundiária. Nesse sentido, o autor destaca que “[...] nós defendemos que a sociedade, como um todo, deve construir um projeto que organize o uso de

sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado. Os neoliberais defendem que só os capitalistas devem ter esse direito.” (BENJAMIN, 2000, p. 17).

Em relação à distribuição do poder, Benjamin (2000, p. 17) afirma que “[...] As instituições necessárias para levar adiante um projeto da maioria devem ser, por natureza, públicas, coletivas e democráticas. [...]” e ao se referir ao “projeto popular”, a justificativa é a seguinte:

[...] queremos dizer que ele pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria. Só assim a solidariedade, em vez do egoísmo, pode passar a ser o princípio organizador da nossa vida em comum. (BENJAMIN, 2000, p. 20)

A partir desses elementos, pode-se dizer então que a “Articulação Por uma Educação do Campo” propõe uma mudança radical da sociedade, mas para isso, de acordo com o “projeto popular”, medidas devem ser tomadas, tais como: a democratização da terra; a democratização da riqueza, da informação e da cultura para fortalecer a construção da cidadania e do sentido de povo que se une (BENJAMIN, 2000, p. 33-35). No exame desse projeto, pode-se verificar aproximações no que seria o desenvolvimento do Estado socialista.

Ao dar continuidade ao processo histórico da educação do campo, em 2002, a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” realizou o Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, de 26 a 29 de novembro, em Brasília, com o objetivo de discutir a educação do campo. O documento final desse evento, intitulado “Por Uma Educação do Campo: declaração 2002” traz uma série de reafirmações dos posicionamentos e denúncias sobre o meio rural, feitos desde a I Conferência de 1998. Assim, são apresentados dois novos objetivos, avançando na discussão realizada até então, que se referem ao ato de

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis;
- Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (KOLLING, CERIOLI, CALDART; 2002, p.12)

Além desses objetivos traçados, esse documento inova ao apresentar dezenove propostas ao Governo do Presidente Lula sobre como avançar na educação do campo, desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, contemplando a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA) ao ensino superior; com a valorização dos profissionais; com a construção de escolas, suas manutenções e equipamentos necessários; com investimentos direcionados à pesquisa, gestão democrática, financiamento, continuidade do PRONERA etc. (KOLLING, CERIOLI, CALDART; 2002, p. 15-17)

Vale ressaltar que nesse mesmo ano de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002) foram aprovadas, trazendo, para a sociedade camponesa, uma série de questões a serem observadas, como a oferta escolar para o meio rural, proposta e reivindicada pela “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”.

Embora existam produções que reflitam sobre a política de educação do campo, advindas dos movimentos sociais ou de pesquisadores, a pauta de ampliá-la e garanti-la como política pública ainda está em curso.

Há várias definições que estão sendo amadurecidas sobre a criação de um conceito que se remeta à complexidade dos sujeitos envolvidos e às diferenças regionais, por isso, pode-se afirmar que a sua definição ainda está aberta. Para Caldart (2004), a proposição da Articulação por uma Educação do Campo é a de:

[...] pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social [...]. (CALDART, 2004, p. 17)

Nesse sentido, a educação do campo supera as intencionalidades da educação rural, apresentando as tensões vividas na realidade camponesa, na luta pela conquista de direitos. Segundo Caldart (2012a, p. 257), a educação do campo pode ser entendida, também, como um “(...) fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. De acordo com a autora, o conceito de educação do campo ainda está em construção, mas já pode ser compreendido como uma “(...) categoria de análise da situação ou de outras práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (CALDART; 2012a, p. 257).

De acordo com Caldart (2004, 2012a), a educação do campo se refere à articulação política de um movimento nacional de organizações sociais e entidades nas quais se propõem: denunciar a falta de políticas para o meio rural; construir um projeto alternativo de desenvolvimento das comunidades rurais; valorizar as práticas educativas formais e não-formais; e problematizar a constituição do projeto político pedagógico das escolas. Essas ações resultariam num emaranhado campo de conflitos e interesses, “em jogo”, elementos para a construção de políticas públicas que, nesse caso, seriam as educacionais para o campo.

Para essa autora, a “[...] tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população camponesa onde quer que ela esteja.” (CALDART, 2012a, p. 263) e, complementa que

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012a, p. 263)

Ainda sobre a educação do campo, Souza (2008, p. 1099) afirma que essa educação “[...] expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável”.

Essas conceituações demonstram aproximação teórica, mesmo se tratando de pontos de vista de diversos sujeitos, seja da pesquisadora ou da militante do MST, por exemplo. E, embora não seja possível delimitar a definição de educação do campo, acredita-se que ela surge em prol do projeto de vida dos trabalhadores rurais e deva ser incorporado ao projeto de reforma agrária para o país, almejado pelos movimentos de esquerda. Por isso, é notável a importância de se ter uma política para a educação do campo.

Ainda, segundo Caldart (2001), no meio rural há várias experiências educativas sendo desenvolvidas e apoiadas por movimentos ou grupos sociais. Essas experiências educativas são consideradas inovadoras por apresentarem propostas que englobam as orientações curriculares nacionais e as concepções ideológicas, metodológicas e pedagógicas do movimento ao qual estão vinculadas. Entende-se como exemplos de experiências ligadas aos movimentos sociais: as Escolas de Formação de Militantes do MST, pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), no Rio Grande do Sul; a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em São Paulo; as Escolas de Formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT); as Escolas Família Agrícola (EFA's) e as Casas Familiares Rurais (CFR's), ligadas a associações ou a cooperativas de trabalhadores rurais; as Escolas Indígenas, pertencentes às Comunidades Indígenas (grupos sociais), com formação bilíngue; as Escolas para pessoas com necessidades especiais (cegos, surdos, etc.), escolas públicas gestadas pelos movimentos sociais, dentre outras.

Algumas dessas experiências não estão intrinsecamente ligadas ao sistema formal de ensino público estatal, podendo se desenvolver numa lógica privada que, alguns

pesquisadores, caracterizam como público não-estatal¹⁸, mesmo que sejam mantidas financeiramente com recursos públicos, via projetos. Em outros casos, existem escolas públicas das redes estadual ou municipal, consideradas inovadoras pelas particularidades e diversidade organizacional como são os casos de escolas indígenas, escolas de educação especial, escolas de assentamentos rurais etc.

A discussão da educação do campo é bastante complexa, conflituosa e se opõe aos interesses capitalistas, entretanto, é importante que os movimentos camponeses tenham cautela na relação estabelecida com o Estado, pois a forma como este tem procurado atender os desejos desses movimentos, pode favorecer a cooptação das lideranças, fazendo com que as demandas desse projeto de educação sejam abrandadas e não solucionadas.

Em período recente, no ano de 2012, o MST tem se posicionado numa autocrítica diante da trajetória de luta pela educação do campo. O movimento entende que se no começo essa educação estava relacionava às organizações internacionais e às diversas alas religiosas, ligadas ao cristianismo, atualmente, o mesmo tem tentado caminhar mais autonomamente em suas proposições críticas, ligadas a perspectiva mais crítica, como defende Caldart (2012b):

Uma *primeira premissa* é de que há uma relação necessária e, para nós, a ser institucionalizada, entre projeto de escola e projeto histórico, ou seja, um projeto de classe que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir e como fazer isso a partir de uma análise do tempo em curso. Assumimos como objetivo estratégico o socialismo, mediação necessária para construção do projeto histórico da classe trabalhadora ou da “república do trabalho” (Marx), e que é também condição de efetiva emancipação e desenvolvimento mais pleno do ser humano [...]. (CALDART; 2012b, p. 24)

Como foi mencionado, se numa primeira década o MST gozava de um grande ecletismo teórico e prático, através desse posicionamento tem focado sua “caminhada” na aproximação e direção na perspectiva do marxismo. Numa segunda premissa, a autora afirma entender a relação do particular e do universal:

[...] Atua-se em realidades particulares, que por sua vez guardam relação com a realidade geral da escola, enquanto instituição vinculada a uma determinada forma de sociedade. Em nosso caso, estas práticas de transformação acontecem em cada escola de acampamento ou de assentamento de reforma agrária onde trabalhamos, o que inclui a mediação de uma especificidade que são os processos sociais que acontecem no campo (por isso discutimos Educação do Campo). Mas exatamente porque buscamos agir na direção de um objetivo mais amplo, nosso trabalho no particular visa o universal, dialoga o tempo todo com outras práticas, com outras realidades particulares ou específicas [...]. (CALDART; 2012b, p. 26-27)

¹⁸ Peroni e Adrião (2005) entendem por público não-estatal a relação existente entre o Estado e a Organização Social (que pode ser um movimento social ou organização não governamental, com razão filantrópica ou comunitária) em que o Estado financiaria as ações de seu interesse. No caso dos exemplos citados se tratam de projetos educacionais que oferecem a educação pública a um público específico (militantes, cidadãos etc.), porém não deixam de ser consideradas pelo direito administrativo como instituições privadas.

Acredita-se que a crítica, apontada pela segunda premissa, possa estar vinculada a uma resposta aos posicionamentos de pesquisadores e partidos de esquerda, os quais cobram do MST uma postura também “à esquerda”, superando a especificidade de uma educação para o meio rural que será explanada mais adiante. Na terceira premissa, a pesquisadora trata da afinidade entre teoria e prática.

[...] A tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Ter clara a direção ou os caminhos da transformação pretendida implica em ter firmeza de concepção (de projeto, de educação, do trabalho a ser feito) [...] não se trata de organizar referências de um “ideal de escola”. [...] As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento [...]. (CALDART; 2012b, p. 27-28)

Por fim, Roseli Caldart (2012b) apresenta a quarta premissa acerca da prática docente, como se verifica, a seguir:

[...] não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por conta própria. E sem que os educandos sejam envolvidos como partícipes ativos dos processos de transformação que, afinal, são feitos pela causa de sua educação, de seu desenvolvimento como ser humano, e do que se espera que façam, desde sua formação, pela causa da sua classe e da humanidade inteira. (CALDART; 2012b, p. 29-30)

Sem trabalho coletivo entre educadores, educandos e a equipe pedagógica, a realidade camponesa continuará estanque. Não é a toa que um ditado popular diz que “uma andorinha sozinha, não faz verão”. Esse ditado pode ser utilizado para ilustrar questões da realidade concreta de organização dos movimentos. Nesse contexto, é uma analogia à transformação da escola, necessária na luta pela educação pública, gratuita e de qualidade!

Há uma questão importante a ser ressaltada para a finalização dessa discussão sobre educação do campo a qual se remete à denúncia contra o fechamento de escolas no meio rural. De acordo com as análises de Albuquerque (2011), a partir de dados levantados através do censo escolar de 2002-2009, cerca de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural. Caso os dados sejam atualizados para a realidade atual, esse número certamente subirá consideravelmente. Albuquerque (2011), jornalista do “Jornal Brasil de Fato”, entrevistou um dirigente do MST que fez essa denúncia, lembrando que o MST é um dos movimentos sociais camponeses que mais tem denunciado o descaso e o fechamento de escolas, cujos impactos incidem negativamente no acesso e permanência de crianças, jovens e adultos no sistema educacional.

Imagem 2 – Cartaz da Campanha Contra o Fechamento de Escolas Rurais.



Fonte: Arquivo do MST¹⁹, 2011.

De acordo com essa reportagem, Albuquerque (2011) entrevista Erivan Hilário, um dos representantes do Setor de Educação do MST, o qual considera como justificativa para o fechamento das escolas a “suposta” expropriação fundiária do povo camponês causada pelo avanço do agronegócio, deixando o campo sem gente e sem escola. Outra afirmativa trazida pela liderança é a falta de critérios do Ministério da Educação (MEC) para aceitar que esse fechamento seja concebido, dada a obrigatoriedade da oferta da educação básica no Brasil e em vista que os trabalhadores do campo ainda resistem a essa lógica capitalista e tentam se manter firmes nos assentamentos, nos acampamentos, nas vilas etc.. Com o fechamento das escolas, os alunos são obrigados a se deslocar para outras localidades para conseguirem acesso ao ensino a partir dos anos finais do ensino fundamental. Contudo, entende-se que o fechamento das escolas é um retrocesso às conquistas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras do nosso país referente aos direitos sociais públicos, tal como é a educação.

Feitas as considerações sobre a educação do campo, referenciadas pelas políticas públicas e por autores que defendem essa perspectiva educacional na luta contra a educação

¹⁹ Imagem do cartaz do MST contra o fechamento de escolas foi retirada da página: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cartaz/fechar-escola-%C3%A9-crime-campanha-nacional-contra-o-fechamento-e-pela-constru%C3%A7%C3%A3o-de-e>.

rural, far-se-á um contraponto, apresentando as discussões de teóricos que defendem a educação no campo, como perspectiva marxista para a classe trabalhadora camponesa.

1.3 – Educação no Campo: críticas marxistas à educação rural e à educação do campo.

Como foi lido nos pontos 1.1 e 1.2, a educação no campo esteve pautada tanto na educação rural como na educação do campo. Os dois tópicos abordam a educação correlacionada à perspectiva territorial, ou seja, escolas no campo se referem, literalmente, ao ensino em escolas “no campo” onde os camponeses estão, porém os dois conceitos de escola apresentam expectativas diferentes nessa leitura do que seria a educação no campo.

Num primeiro momento, com o movimento do ruralismo pedagógico, o qual acreditava no nacionalismo e, portanto, visava à fixação tanto do homem quanto dos professores no meio rural, criticando a educação urbana. Bezerra Neto (2003) apresenta que a intenção dos pedagogos ruralistas era:

[...] fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO; 2003, p. 15)

Com isso, ao pensar numa educação escolar que valorizasse o homem do campo para o campo, os pedagogos ruralistas achavam que iriam conseguir impor a fixação desse homem, evitando o êxodo rural e o rompimento com as perspectiva do poder nas mãos das oligarquias rurais. Por isso, vários governos estaduais e locais apoiaram essa proposta, mesmo assim, como anuncia Bezerra Neto (2003),

[...] era necessário compreender que, se o campo não tinha atrativos para os seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais adequado. Isso poderia se dar através de investimentos realizados em infra-estrutura, lazer e condições de habitabilidade, bem como com a possibilidade de emprego e geração de renda que o setor pudesse oferecer, visto que são as condições de vida, de empregabilidade e de salários que atraem o trabalhador, e não apenas a facilidade de acesso ao comércio, ao posto de saúde, escola e lazer que a cidade poderia oferecer. (BEZERRA NETO; 2003, p. 16-17)

Embora a proposta de escola rural do ruralismo pedagógico apresentasse uma possibilidade de desenvolvimento rural, não se pode perder de vista que a principal função desse grupo era a de dicotomizar o campo e a cidade, na perspectiva de manter o controle dominante em contraposição ao Governo de Getúlio Vargas. Logo, manter o homem no

campo era uma forma de “boicotar” o crescimento da mão-de-obra de trabalho para a indústria, desenvolvida pelo governo central. Por isso, a intencionalidade do grupo não ia muito além de se fundamentar nas demandas territoriais locais.

Além do mais, é sabido que a educação predominante no campo, até em tempos atuais, é a educação rural, distante daquela educação defendida pelo ruralismo pedagógico. A educação rural se relaciona a um tipo de educação própria da escola tradicional, reproduzida nos moldes da cidade para o campo e, muito raramente, preocupada em atender às necessidades de vida desse meio.

Por isso, a luta pela educação do campo, foi/é importante que seja evidenciada, não apenas por entender à escola atrelada ao sentido de território, pelo contrário, a luta pela educação do campo está carregada de princípios ideológicos contra-hegemônicos na luta pela reforma agrária e pelo combate ao capital; na luta contra as oligarquias e as intencionalidades de uma educação tradicional para as escolas do campo.

Desse modo, Caldart (2012b), ao posicionar que o MST tem buscado seguir as orientações a partir das perspectivas do socialismo, no sentido contra-hegemônico ao capitalismo, menciona que a proposta de educação advinda do movimento para a formação da classe trabalhadora está sendo pensada, a partir da:

[...] apropriação de conteúdos das ciências e das artes, a mobilização de conhecimentos já apropriados para essa tomada de posição diante dos desafios da ação concreta, o pensamento crítico, a afirmação ou consolidação de valores, de posicionamentos políticos e ideológicos, de equilíbrio afetivo, de hábitos de trabalho e de vida social. (CALDART; 2012b, p. 32)

A autora supracitada continua sua análise dizendo que, na concepção de educação do campo assumida, “destacam-se [...] como matrizes formadoras fundamentais: o *trabalho*, a *luta social*, a *organização coletiva*, a *cultura* e a *história* [...]” (CALDART; 2012b, p. 36).

Caldart (2012b) ao abordar essas matrizes pedagógicas com mais detalhamento, traz a ideia de cultura, a qual pode ser problematizada no sentido do entendimento que o MST possa ter em relação educação no campo. Tendo isso em vista, a escola, dentro e fora de seu espaço, deveria trabalhar no sentido de cultivar a identidade dos trabalhadores, como sem terra/camponês em todas as faixas etárias, como bem delineia a autora, no trecho a seguir:

[...] Foi aprendendo do passado que o MST se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada; trabalhando sua mística, simbologia e traços da identidade de nossas escolas. Também é muito importante hoje, pelos desafios do projeto de reforma agrária popular do MST, ajudar no enraizamento crítico e na recriação do modo de vida camponês, que inclui conhecer os traços do modo camponês de fazer agricultura, os conhecimentos nela envolvidos, as tradições culturais, as relações sociais típicas de famílias e de comunidades camponesas. Para isso é fundamental uma integração da escola ao assentamento ou acampamento. (CALDART; 2012, p. 42-43)

Diante do exposto por Caldart (2012b), entende-se que, a partir de uma perspectiva histórica, o MST, com seus trabalhadores, trabalhadoras e seus intelectuais orgânicos, tem buscado pensar a escola não apenas como *lôcus* da vida camponesa, mais que isso, que seja componente do projeto de sociedade que se deseja construir.

No entanto, há muitas críticas realizadas por pesquisadores marxistas, como Bezerra Neto (2010)²⁰ e outros intelectuais, em relação à educação do campo defendida pelos movimentos camponeses, principalmente, no que se referem à “especificidade” da educação do campo. Para os marxistas, essa lógica da “especificidade” pode estar ligada a um projeto de educação, entendida como “contramão” a educação da classe trabalhadora que deveria ser concebida para toda a sociedade.

Em particular, as críticas, também, são feitas à proposta de educação do MST, devido ao ecletismo teórico, utilizado pelo movimento ao longo de sua trajetória que cambiam de uma perspectiva marxista para a pós-modernidade e vice-versa. Outro elemento de controvérsia é a parceria com organismos internacionais (UNICEF, UNESCO), na composição da “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”, por serem organizações ligadas ao capitalismo cuja presença poderia enfraquecer a luta e as conquistas da classe trabalhadora camponesas, principalmente, por esses organismos representarem as concessões feitas pelo próprio capitalismo.

Um dos principais críticos atuais, o professor e pesquisador Bezerra Neto (2010), reconhece que o MST é o movimento social brasileiro mais importante desde sua criação, no século XX. Porém, o professor defende que, na composição do movimento junto à “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, são apresentadas sérias contradições, tais como: o fortalecimento da dicotomia campo e cidade; a luta por uma especificidade de escola do campo, perdendo de vista a noção de totalidade da educação para a classe trabalhadora; a seleção de conteúdos e cursos de formação específicos etc.. De acordo com o pesquisador,

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. (BEZERRA NETO, 2010, p. 152)

Ao continuar sua análise, Bezerra Neto (2010) diz que se for levada em consideração todas as especificidades da diversidade, como os indígenas, quilombolas, assentados da

²⁰ Pesquisador e Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC).

reforma agrária, por exemplo, será perdido o “fio condutor” que deveria unir a classe trabalhadora, desta forma, “[...] trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.” (BEZERRA NETO; 2010, p. 152). Nesse sentido, o autor aponta que a educação no campo estaria mais apropriada ao pensar na fração da classe que vive no meio rural. No que diz respeito a educação para a classe trabalhadora, o autor afirma que:

Discutir o espaço que a classe trabalhadora ocupa ou deve ocupar nas escolas tem se constituído em um dos principais problemas dos pesquisadores em nosso país. [...] Isto tem acontecido porque, via de regra, as propostas de educação sempre foram incipientes tanto para os habitantes das áreas rurais, quanto para aqueles que moram nas periferias das cidades, ou seja, para a classe trabalhadora em geral. [...] Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro [...]. (BEZERRA NETO, 2013, p. 13)

A partir dessas observações, é importante salientar que as mazelas das escolas rurais relatadas por Bezerra Neto (2013) são fatos apresentados, recorrentemente, nas pesquisas acadêmicas estudadas, sejam sobre a educação rural/do campo, tratadas, também, por Arroyo (1982). E o rompimento com essa precariedade se faz necessária e urgente, mas, então, como a educação no campo avançaria nesse processo?

Para Bezerra Neto (2013), há um problema a ser superado em relação à educação do campo que é o da especificidade, previamente mencionado, requerida pelos movimentos sociais que se tornou um “nó” tanto para esses movimentos quanto para os pesquisadores, cujos objetos de prática ou pesquisa partem das experiências empíricas. No entanto, segundo o pesquisador, é preciso ter cautela para não colocar a escola num patamar de “uma ilha social” (termos do autor), deslocando-a da realidade concreta na totalidade. Dito isso, conforme Neto (2013),

A defesa de uma educação específica para o homem do campo é inadequada, não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com conteúdos necessários para a formação integral [...]. (BEZERRA NETO, 2013, p. 45)

A busca pela educação pública de qualidade deve estar disponível a todos (as), independente, de ser urbana ou rural. Outra questão a ser superada, segundo Bezerra Neto (2013), é a da perspectiva de que a escola continue trabalhando para fixar o homem no campo, ou seja, “[...] A escola deve procurar atender a condições para que as pessoas possam fazer suas escolhas de modo consciente e, de posse de conhecimento e informação, decidam se querem ou não permanecer no campo.” (BEZERRA NETO; 2013, p. 50). Assim, os saberes ou conhecimentos científicos devem dar suporte a essas escolhas, ou seja,

Se há uma luta pelo acesso ao saber, há uma luta pelo acesso à escola, dado que, como já afirmado, este é o lócus privilegiado para a transmissão do saber sistematizado. Logo, pode-se afirmar que o saber escolar é considerado pelos trabalhadores do campo como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da sua compreensão de mundo e para possibilitar o acesso ao controle de sua produção. (BEZERRA NETO; 2013, p. 49)

Essa luta pelo acesso à escola, segundo a proposta da educação no campo não pode estar restrita a um grupo, em específico, assim como os conhecimentos científicos socializados não devem ser inferiores à classe trabalhadora. Por isso, o pesquisador conclui que,

[...] consideramos ser um direito o acesso à educação escolar em todos os níveis, desde a educação infantil ao ensino superior e, sendo assim, que as políticas tenham um caráter universalista, que a educação seja pública, porque participada pela população, obrigatória e financiada pelo Estado. No entanto, no nosso ponto de vista, a escola deve ser única, eliminando o caráter dualista da escola atual, garantindo o acesso de todos os conhecimentos historicamente sistematizados, aos quais cabe essa instituição sistematizar e transmitir. (BEZERRA NETO; 2013, p. 49)

Lutar por uma educação para a classe trabalhadora no sentido da escola única não é uma tarefa fácil, é muito complexa, com muitos desafios e contradições a enfrentar, pois romper com a sociedade capitalista e oportunizar as mesmas condições de acesso ao conhecimento científico e histórico são atos revolucionários. Porém, não se pode abrir mão da luta pela construção de uma escola e de uma sociedade mais justas e igualitárias.

CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AO PROJETO DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2010.

Não nos falta nada, minha mulher, meu filho, a não ser tudo que cresce através de nós, para sermos livres como os pássaros: nada, a não ser tempo!
(Rosa Luxemburgo, 1918)

Esse capítulo abordará os marcos legais mais significativos que tem influência sobre a política de educação do/no campo no Brasil. Embora o período histórico de estudo seja de 2005 a 2010, serão retomadas, para a compreensão desta pesquisa, as legislações anteriores a esse período, tais como: A Constituição Brasileira de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002). Essas legislações são basilares, porque as duas primeiras são as principais referências de marco legal do país, vigentes atualmente e a terceira por se tratar de uma legislação aprovada por meio da luta dos movimentos sociais camponeses.

Após abordar essas legislações, serão tratadas as duas leis sobre o financiamento da educação: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007). Essas serão observadas no sentido de entender como a educação para o meio rural esteve/está pautada nas políticas de financiamento.

Apresentar-se-á, ainda, o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE – 15 de março de 2007) que foi/é uma política nacional responsável pelos programas de ação do Governo no desenvolvimento da educação do país.

Na sequência, serão retomados o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (PNE – Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001), vigente no período em que foi realizado a pesquisa, e o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2010), com apontamentos e sugestões da sociedade civil, de modo que fossem incorporados ao Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação. A partir desses documentos, também, será discutido o papel da educação rural/do/no campo.

2.1 – A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96): indícios da Educação Rural.

A partir da Constituição Brasileira de 1988, fruto de muitas disputas, concessões e recuos políticos, é notável o avanço que se concedeu à educação como direito social, quando comparada às Constituições anteriores. Além de ter uma seção própria (Seção I), o Capítulo “III – Da Educação, da Cultura e do Desporto” traz uma série de direitos à educação que, se pensada para o objeto de estudo desta pesquisa, está incorporada nesse processo. Além disso, o capítulo da educação remete-se a uma série de conquistas, fruto da pressão das organizações sociais sobre os constituintes como, por exemplo, a gestão democrática, mesmo que essa só possa ser feita na forma da lei.

Ao observar o que dizem as linhas gerais do artigo 205 encontra-se o seguinte: “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 a qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2007c, p. 131). Nesse artigo, acima referido, entende-se que as prescrições são universais, não separando a sociedade em classes ou em frações para a garantia desse direito a todos (as), muito menos se vê o debate entre população rural ou população urbana, concluindo-se, com isso, que a educação deveria ser, então, para todos (as) sem distinção alguma.

Outro artigo da Constituição de 1988 apresenta que “Art.208. O dever do Estado com a educação será efetuatedo mediante a garantia de:”, sete incisos e três parágrafos. Os incisos versam sobre o dever do Estado em relação às garantias de acesso e permanência na oferta da educação básica, em contrapartida destaca-se a responsabilização do povo (família) através do “§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 2007c, p. 132). Como se a população devesse pressionar o Estado para a garantia desse direito. Uma grande contradição quando a educação era obrigatória no ensino fundamental até 2012, estendendo-se a obrigatoriedade para a educação infantil e ensino médio desde 2013.

Sobre o “direito público subjetivo”, compreende-se que seja o “poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (JELLINEK apud DUARTE, 2004, p.113). Essa assertiva, também é complementada por Cretella Júnior (1993) que prediz o seguinte:

[...] o poder de exigir, que o titular do direito exerce, em direção àquele com o qual entra em relação jurídica.

Tratando-se de *direitos subjetivos* há, pois, dois sujeitos: *sujeito ativo*, o “credor”, pessoa que emana a exigência, o poder de exigir; *sujeito passivo*, o “devedor”,

pessoa sobre quem recai a exigência, o dever de cumprir com a obrigação jurídica resultante de regra de direito.

Os direitos públicos subjetivos podem ter o Estado tanto como sujeito ativo como passivo. O parágrafo em questão refere-se àquela modalidade em que o Estado figura como sujeito passivo. (CRETELLA JÚNIOR; 1993, p. 4.413-4.414 grifos do autor)

Para Oliveira (2007) a partir dessa explicação trazida por Cretella Júnior (1993),

[...] significa que o Estado, sujeito passivo do direito à educação, é obrigado a oferecê-la a todos. Entidades da sociedade civil, ONG's, sindicatos, associações de moradores, partidos políticos, entre outros, e principalmente o Ministério Público, podem demandar à justiça para sua garantia.” (OLIVEIRA, 2007, p. 30)

A análise de Oliveira (2007) se enquadra coerentemente à reflexão pretendida, nessa pesquisa, sobre as políticas de educação do campo: se por ventura a educação for precarizada, se faltam vagas ou recursos necessários para que a escola funcione com qualidade, como direito à educação, é praticamente notável que ela só prevalecerá se as organizações sociais a tomarem como “bandeira” de luta, tanto pela qualidade, quanto pela formação necessária à população.

Com relação aos artigos 209 e 213 da Constituição de 1988, os quais tratam da iniciativa privada na educação, no primeiro, pode-se verificar que são apresentadas orientações que norteiam o funcionamento da educação; já no segundo artigo, há a abordagem sobre a destinação dos recursos públicos ao setor privado, se obedecidos os critérios de atendimento as demandas do setor público.

Nesses artigos da Constituição, observa-se que há certa “abertura” aos processos de privatização (como a terceirização dos serviços públicos), utilizando como justificativa as condições necessárias para a democratização do atendimento educacional a todos (as), “complementados” por outros setores, a saber: instituições comunitárias, filantrópicas etc., quando a responsabilidade pelo acesso à educação deveria ser de responsabilidade direta do próprio Estado. Não se afirma que essas instituições não façam o seu trabalho como democratizantes na difusão do direito à educação, apenas se ratifica que, nessas condições, o Estado perde o sentido de ter um dever a cumprir no processo educativo.

Não há, na Constituição Brasileira de 1988, nenhuma menção ao rural ou à dicotomia entre rural-urbano. A Carta Magna lança mão de prescrições amplas de modo que possa abarcar todos os cidadãos na complexa realidade educacional brasileira, porém, a Constituição por si só não consegue dar conta de interpretações específicas sobre a educação. Por isso, foi reelaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como se verá na sequência.

De acordo com Saviani (2000), ao longo da trajetória histórica da legislação educacional brasileira, as leis, normativas e políticas podem ser consideradas incipientes e algumas conquistas no campo educacional são muito recentes. Antes da Constituição de 1988, segundo o autor, não existiam prescrições legais profundas que garantissem ou tratassem das peculiaridades da educação no país, apontadas, por exemplo, por intelectuais no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, desde 1932.

Anterior a esse período, existiram outras Constituições, inclusive a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, mas não resultaram em grandes progressos na conjuntura vigente em relação à educação pública, gratuita e de amplo acesso.

Uma década depois da Lei nº 4.024/61 ter sido promulgada, alterações na LDB foram realizadas pela Lei nº 5.692/71, que propusera a organização do ensino em 1º e 2º graus, com oito anos de escolarização para o primeiro grau e três para o segundo grau. Porém, segundo Saviani (2000), essa estruturação do ensino não correspondeu às modificações necessárias para apontar ações e soluções aos problemas educacionais da época. Com isso, novos debates e discussões emergiram em torno da criação de uma nova Lei da Educação.

Brzezinski (2000) e Saviani (2008) relatam que, em 1986, ocorreu a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), cujo fórum de discussões propositivas em torno das políticas educacionais foi realizado, resultando em propostas a serem defendidas na Constituinte de 1987-1988.

Em 1988, na V Conferência Brasileira de Educação (CBE), de acordo com os pesquisadores, cunhou-se o primeiro anteprojeto da nova LDB, com base em uma carta elaborada por Saviani e pelo apoio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), composto por educadores, estudantes, outras entidades e instituições. Esse anteprojeto advindo dos anseios da sociedade civil foi apresentado à Câmara dos Deputados, pelo deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), em 1988.

Ao tramitar pela Câmara dos deputados, chegando a receber 978 emendas e mais de 2000 mil sugestões da sociedade civil, esse projeto foi descaracterizado pela “trama” política do Legislativo e Executivo que passou a concorrer com outro projeto de LDB encaminhado ao Senado.

Em 1992, sob o comando do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), apoiado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o segundo projeto mencionado passou a tramitar, mas sem nenhuma discussão social, abarcando apenas os interesses do Governo. Saviani (2000) descreveu esse processo como uma “[...] quebra do bom senso na relação entre as duas casas

do Congresso; pela contradição entre ‘exposição de motivos’ e os dispositivos adotados [...]” (SAVIANI; 2000, p. 196). Após muitas negociações políticas e tentativas de juntar os dois projetos, aprovou-se a LDB nº 9.394/96.

Para Brzezinski (2000), a criação da Lei 9394/96 foi importante, porque incorporou algumas reivindicações históricas do FNDEP, apesar do rearranjo feito às intenções iniciais do Projeto. A pesquisadora menciona que “interpretar a LDB é atribuir-lhe um sentido que ultrapassa a simples vontade do legislador, é chegar a propor o atendimento às necessidades sociais nos diferentes momentos em que ela é aplicada.” (BRZEZINSKI; 2000, p. 15), mesmo que esta não tenha sido de fato o que a comunidade educacional brasileira defendia.

A nova Lei reordenou os sistemas educativos em todo país, como nos aponta Pino (2000), numa perspectiva de criar relações de transformação, reforma e inovação educacional, propagando possibilidades de “regulação social” e conquistas para a educação que podem ser exemplificadas: na gestão democrática, mesmo que seja na forma da lei, como possibilidade de autonomia de sua definição por cada sistema de ensino; na criação e/ou fortalecimento dos conselhos escolares, dos conselhos municipais e estaduais de educação etc.; no fortalecimento do então criado Conselho Nacional de Educação (CNE) e da proposta do Plano Nacional de Educação (PNE).

Embora essas possibilidades, apontadas por Pino (2000), no corpo da Lei sejam encaradas como perspectivas progressistas, nos sistemas de ensino a luta por uma melhor qualidade da educação tem sido lenta ao longo desses dezenove anos. No entanto é necessário reconhecer que essa lei foi fruto de muita pressão dos sindicatos, dos trabalhadores da educação, dos movimentos sociais e outras organizações sociais. Como afirma Pino (2000, p. 19) “Seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução no país [...]”. Para a pesquisadora,

Existe uma distância entre a lei formulada e o real. Na escola – “organização complexa”, “regida pelo princípio da contradição” (Tragtenberg, 1978) – as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua própria vida. Os atores sociais relacionam-se com essa dinâmica e interpretações sociais desenvolvendo suas práticas. A implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema – a escola – ocorre nas relações institucionais, na intersecção do poder, conhecimento e cultura, e é constitutiva das práticas sociais dos atores. (PINO; 2000, p. 20)

A partir de Pino (2000), pode-se considerar que não houve e não haverá revolução na educação sem a participação dos atores sociais e sem a construção da crítica vinda da escola, das dinâmicas e relações de poder colocadas. Apesar das conquistas apontadas na LDB, nesse formato que foi aprovada, a mesma nunca visou ser revolucionária, mas sim conformadora de interesses da classe dominante e algumas concessões aos interesses da classe trabalhadora.

Até o período em que se deu esta pesquisa, foram quatorze anos que se passaram, mas o que a LDB 9394/96 trouxe em relação à educação rural ou educação do campo? No que ela avançou desde a sua aprovação até 2010? É o que será abordado, a seguir.

A LDB, assim como a educação apresentada na Constituição de 1998, não diferencia a educação entre campo-cidade na organização, na proposta curricular, nas responsabilidades dos entes federados e nem nas avaliações. Porém, em alguns artigos dessa legislação há que se destacar peculiaridades que podem ser observadas no contexto das escolas rurais ou do campo.

No artigo 23, do Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, diz o seguinte:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL; 1996, p. 7)

No meio rural, há várias experiências educativas e de escolas que levam em consideração a alternância do tempo escolar e do tempo da comunidade; as classes multisseriadas que seriam um exemplo de grupos não-seriados, como previsto no Art. 23, assim como a adequação do calendário escolar das escolas rurais, levando em consideração os tempos de plantio e colheita, como atividades de trabalho camponês e as mudanças climáticas que dificultam a mobilidade do aluno ou do transporte escolar.

Outro artigo que poderia atender às reivindicações dos (das) trabalhadores (as) e educadores (as) camponeses (as) é o artigo 28, do Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, esse artigo dita que::

Art. 28. – Na oferta da 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;

III – adequação da natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10)

Ao olhar para o artigo 28 pode-se dizer que atende aos interesses dos trabalhadores camponeses, por falar novamente da adequação climática e do ciclo agrícola, mas apresenta uma limitação ao ser observado com mais profundidade, a partir das perspectivas da educação no campo, em que a luta por uma escola que leve em consideração a realidade camponesa,

cujos conteúdos devam estar apropriados a realidade, também pode trazer uma limitação que seria a de restringir as oportunidades de conhecimento desse público.

Independente da escola esteja localizada no campo ou na cidade, todos devem ter acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, científicos e tecnológicos, como nos disse Bezerra Neto (2013). Da mesma forma acontece no que diz respeito à adequação ao trabalho, é como se o povo camponês estivesse fadado ao campo eternamente, não abrindo o leque de oportunidades e possibilidades de vida na sociedade.

Por outro lado, se levar em consideração a luta dos movimentos camponeses pela educação do campo, os períodos semestrais, alternância ou organização diversa, assim como as peculiaridades locais e de vida, não podem ser menosprezadas no processo pedagógico e no ensino-aprendizagem. Da mesma forma o calendário escolar, que precisa resguardar e respeitar o modo como a população se organiza, produz e reproduz as condições de vida e trabalho, se adequando, dessa forma, às especificidades da vida camponesa e regional.

Essas questões são pertinentes a serem observadas, pois dialogam com práticas educacionais que utilizam outras concepções e propostas de organização educacional, diferentes das concepções formais adotadas nas redes de ensino, como é o caso da estrutura organizacional, política pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais (CFR's) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA's). Além de outras experiências educativas apoiadas por Movimentos Sociais Camponeses que se preocupam em adequar os conteúdos curriculares, metodologias e estrutura organizacional, numa lógica de valorização dos diversos modos de vida e trabalho do meio rural.

Há muito que se discute sobre a LDB 9394/96, inclusive sobre aspectos da gestão, financiamento, acerca das relações entre os entes federados na oferta da educação, porém destacam-se os artigos 23 e 28, pelo fato de ser compreendido que esses artigos tratam de questões presentes no meio rural, com suas particularidades, mas sem entender que é necessária uma educação específica. A cultura, o trabalho, o lazer, a educação no campo, nas escolas rurais são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, porém não podem estar deslocadas da totalidade.

2.2 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: um olhar sobre a especificidade.

Num resgate histórico, em relação à organização dos movimentos sociais camponeses, vale destacar que foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, no qual o termo educação do campo começou a ser problematizado, como já mencionado. A partir daí, esse termo passou a ser utilizado nas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, em 1998 e 2004, e nos Encontros de Pesquisa em Educação do Campo²¹, em 2005, 2008 e 2010, ocorridas na Universidade de Brasília (UNB).

Diante da diversidade de experiências educativas, das necessidades da população do campo e de diversos acúmulos teóricos, embora ainda não se possa afirmar um conceito de educação do campo, o termo em questão passou a ser problematizado na pauta da criação de políticas públicas, como afirma Caldart (2012a).

Ao levarem em consideração a pouca ação prática das legislações frente às demandas do meio rural, os movimentos sociais camponeses passaram a pressionar o Estado para que pautasse a educação do campo na agenda política. Diante da tensão entre o descaso governamental frente às escolas rurais e as pressões da sociedade civil organizada, o Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica (CNE/CEB), através da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse marco legal se tornou o símbolo da luta pela educação do campo.

A conselheira Edla de Araújo Lira Soares foi responsável por elaborar um relatório com base nos estudos das legislações, nacionais e estaduais, e do conhecimento da história da formação da sociedade brasileira. Ao finalizar o relatório, a conselheira apresentou o seu voto favorável à criação das diretrizes e a Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou o documento por unanimidade, na sessão do dia 04 de dezembro de 2001.

Na Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 ficaram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, composta por dezesseis artigos. Na sequência, essa Resolução será abordada no sentido de desvelar as proposições mais relevantes a serem destacadas, pertinentes a esse estudo.

O primeiro artigo desse documento afirma o seguinte: “Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a

²¹ O Observatório de Educação no Campo, sediado na Universidade de Brasília e financiado por projetos ligados a CAPES/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) promoveu alguns encontros nacionais de estudos e pesquisa em educação do campo, com o objetivo de trocar experiências, pesquisas sobre a educação do meio rural desenvolvida no Brasil.

serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.” (CNE/CEB; 2002, p. 37). Diante do exposto, pode-se afirmar que devem ser observadas, não de forma obrigatória, nos sistemas de ensino e nos seus respectivos planos estaduais e municipais de educação, a sua incorporação.

No artigo 2º que trata dos princípios e procedimentos de adequação das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais, destaca-se:

Art. 2º. (...) Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB; 2002, p. 37)

Ratifica-se que no artigo 2º há uma pretenciosa valorização dos movimentos sociais como organizadores da vida social camponesa e prediz também sobre o currículo, ao mencionar os saberes próprios da realidade dos sujeitos, os quais devem ser levados em consideração na elaboração da matriz curricular.

Na sequência, os artigos abordam temas, como: a universalização do acesso à educação básica e profissional; a vigilância, estudos e pesquisa dos sistemas em relação à demanda a ser atendida; a diversidade social, política, cultural, econômica, de gênero, geracional e étnica; garantia da educação básica também aos que não tiveram oportunidade/acesso na idade certa; flexibilização do calendário escolar etc.

Destaca-se, ainda, o artigo 9º “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.” (CNE/CEB, 2002, p. 40). Nesse artigo 9º, ressalta-se a intencionalidade de se levar em consideração as proposições dos movimentos sociais camponeses na elaboração das políticas educacionais para esse seguimento social.

Sobre artigo 9º, ainda, verifica-se que é possível “desembocar” em dois caminhos: 1 – ou é de fato uma oportunidade de legitimação dos movimentos sociais como protagonistas ativos na construção das políticas públicas; ou 2 – talvez seja uma forma de garantir o controle e cooptação da sociedade civil organizada, enfocando a especificidade da educação do campo, de modo a promover o conformismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Nos artigos 10 e 11 abordam a gestão democrática da seguinte forma: como mecanismo de participação e relação comunidade-escola-sistemas educativos; autonomia das escolas e dos conselhos escolares; autogestão na elaboração do projeto político pedagógico.

Sobre a formação de professores, as Diretrizes apontam para certo retrocesso na qualificação dos profissionais ao afirmar que:

Art. 12. O exercício do magistério da docência na educação básica [...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único: os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente de docentes. (CNE/CNE; 2002, p. 40-41)

Entende-se o artigo 12 como retrocesso, pois, ao invés de prever a formação inicial, como algo que poderá acontecer, deveria ter sido enfático ao estabelecer a garantia da formação inicial a todos os professores que atuam na escola pública, superando a desqualificação dos chamados leigos, ainda presentes na realidade das escolas do campo.

Na sequência, o artigo 13 também aborda a formação de professores como formação continuada para que se conheça a realidade camponesa, porém, não cita ou afirma o compromisso com a formação a nível superior – licenciaturas ou pedagogia – desses profissionais.

Nos artigos finais 14 e 15, o documento faz referência ao financiamento da educação que se darão pelo FUNDEF e a diferenciação do custo-aluno para as escolas do campo, de modo a atender, nos quesitos: educação básica, aquisição de materiais duráveis, transporte escolar e pagamento dos professores. Por fim, no artigo 16 fala da publicação das Diretrizes e que entra em vigor.

Sobre o financiamento, serão abordados, ao longo deste estudo, o FUNDEF e suas particularidades acerca dessa questão, até chegar ao FUNDEB o qual passou a vigorar no período em que a pesquisa de campo foi realizada.

Visto que essa Resolução subjaz perspectivas gerais sobre identidade das escolas do campo, o papel do Poder Público, os projetos institucionais das escolas, propostas pedagógicas, calendário letivo, controle social, financiamento e a valorização do profissional da educação. No entanto, seu principal desafio será a incorporação nos sistemas de ensino, bem como o reconhecimento das escolas rurais, algumas tidas como escolas urbanas pela classificação do INEP, entre outros.

2.3 – Do FUNDEF ao FUNDEB: o que diz a legislação sobre o financiamento da educação das escolas no campo?

A garantia do financiamento da educação, no nosso sistema capitalista, é muito importante: seja por ser uma luta histórica de cobrança do Estado, sua responsabilização pelo custeio das escolas públicas rateadas entre os entes federados, seja pela garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola, ao longo da educação básica e fundamental; seja pela remuneração dos professores e sua qualificação, diminuindo as discrepâncias entre o mínimo de salário a ser pago aos docentes, ampliando, *a posteriori*, sua abrangência aos profissionais da educação.

Ao tratar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996), criada pela Emenda Constitucional (EC nº 14 de 12 de setembro 1996), verificou-se que esse documento determinava o mínimo de aplicação de recursos oriundos de impostos estaduais na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Desta forma, Pinto (2007) determina que,

Quando analisamos a distribuição de responsabilidades pela educação básica entre estados e municípios ao longo dos últimos anos no Brasil, tendo por base os dados do Censo Escolar do INEP, constatamos o grande aumento do peso das matrículas da rede municipal. Assim é que, se no período de 1991 a 1996 as matrículas municipais respondiam por cerca de 37% do total da rede pública, com a entrada em vigor, a partir de 1997, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nota-se um progressivo aumento da participação da rede municipal, que chega em 2006 atendendo 52% das matrículas públicas. (PINTO; 2007, p. 878).

Acompanhado do financiamento da educação, outra política de desresponsabilização dos governos estaduais e União estava presente, ou seja, a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental aos municípios brasileiros. Nesse sentido, como considera Pinto (2007), as redes municipais “inflaram” no início dessa política.

Como já comentamos, o principal fator responsável por esta mudança no perfil de atendimento educacional no país foi o FUNDEF. Ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, este fundo induziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil. (PINTO, 2007, p. 879)

Preocupados com os rumos dos recursos públicos após a criação desse Fundo, os municípios passaram a fazer uma corrida pela adesão à municipalização, já que, para receber tal recurso, o número de matrículas passou a ser o mais importante. Pinto (2007), assim, delimita:

Esta mudança desencadeada pelo FUNDEF no padrão de divisão de responsabilidades, contudo, no nosso entendimento, pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema e menos ainda a qualidade do ensino. Em geral, não houve consulta à comunidade escolar e os critérios de decisão foram essencialmente monetários: de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas. A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização. A maneira apressada como se deu o processo gerou um grande desperdício na alocação dos profissionais do magistério [...]. (PINTO; 2007, p. 880)

Os impactos da municipalização só foram percebidos logo após a adesão, pois se verificou que havia uma discrepância entre escolas com menos alunos e escolas com mais alunos, como afirma Pinto (2007):

Um outro problema que a política de fundos trouxe à luz se refere às dimensões das escolas. Como o sistema de financiamento é estruturado tendo por base um valor disponível por aluno, uma questão crucial refere-se às economias de escala. Assim, quanto mais alunos possuem as escolas (e as turmas) mais se faz com o mesmo recurso. Dessa forma, de um lado há a tendência em aumentar o número de alunos por turma e, de outro, há o risco de se subfinanciar as escolas de pequeno porte. O problema surge em especial nas escolas rurais, mas não só nelas. Segundo dados do Censo Escolar do INEP, em 2005 existiam 41 mil escolas públicas (28% do total) com apenas uma sala de aula e 62 mil (43% do total) atendiam até 50 alunos. Essas escolas, em sua maioria, atendem as séries iniciais do ensino fundamental, e fica evidente que, com este baixo número de alunos, a tendência dos administradores escolares para fazer os recursos “renderem” é montar turmas multisseriadas, com apenas um professor, com os efeitos já conhecidos na qualidade do ensino oferecido. É aqui mais uma vez os municípios é que são os mais atingidos, pois a sua rede responde por 87% das escolas de ensino fundamental com até 50 alunos. Além disso, 90% dessas mesmas escolas estão na zona rural. [...] Outro dado relevante é que das 90 mil escolas rurais que ofereciam o ensino fundamental, em 2005, 57% delas encontravam-se no Nordeste e 20% na região Norte. Juntam-se aqui dois fatores, tamanho da escola e localização na zona rural, que representam um forte impacto nos custos e que foram pouco considerados no FUNDEF [...]. Um agravante é que boa parte dessas escolas se encontra exatamente nas regiões mais pobres do país, onde os recursos disponibilizados pelos fundos atingem seus menores valores per capita. (PINTO; 2007, p. 883-884)

Observa-se que o pesquisador traz dados alarmantes sobre o período do FUNDEF sobre as escolas rurais, ao dizer que essas foram as escolas que mais sofreram com a dinâmica de financiamento. Além da pobreza e precariedade, para sanar os problemas com recursos financeiros, classes multisseriadas foram sendo criadas e ou fortalecidas como “tábuas de salvação” da educação no meio rural. A qualidade desse processo nem era assunto discutido nos sistemas de ensino municipais.

Diante dessas questões, insurge-se a seguinte questão: “como se dava o FUNDEF, o valor aluno de escola rural?”. De acordo com a Lei, não havia diferenciação no valor aluno campo-cidade, ou seja, os valores eram o mesmo e a única medida que se apresentava especificamente para o meio rural era a da compra de veículos para o transporte escolar dos alunos até a escola.

No decorrer de dez anos, as discussões e críticas ao FUNDEF foram grandes. Primeiro, houve críticas sobre a restrição ao ensino fundamental e, depois, sobre o valor aluno muito baixo, foi então que as movimentações, contradições e disputas foram ocorrendo na proposição do novo Fundo, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007), criado a partir da Emenda Constitucional (EC nº 53 de 19 de dezembro de 2006) que passou a financiar a educação básica – da educação infantil ao ensino médio.

Uma questão a ser pontuada quando se discute o financiamento da educação e os fundos é a que envolve outras discussões densas e problemáticas sobre o regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e as suas responsabilidades; discussões sobre os impostos envolvidos na composição do fundo, além de outros assuntos muito complexos que não serão minuciados ainda nessa pesquisa, mas que são fundamentais para o entendimento sobre esse tema.

A ideia de pontuar o financiamento para este trabalho, por exemplo, é para mostrar como evoluiu em relação ao trato dado ao aluno que vive no meio rural, mesmo que no repasse dos recursos, a diferença entre campo-cidade seja ínfima. Na verdade, tratar do financiamento das escolas rurais daria um novo trabalho acadêmico e com outros grandes desafios.

Como já se foi inferido, esta pesquisa se passa em um período de transição de política de fundos, então, indaga-se: o que mudou do FUNDEF ao FUNDEB, olhando as escolas rurais?.

Em relação à Lei 11.949/07, pode-se destacar o seguinte artigo:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I – creche em tempo integral;
- II – pré-escola em tempo integral;
- III – creche em tempo parcial;
- IV – pré-escola em tempo parcial;
- V – anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI – anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII – anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII – anos finais do ensino fundamental no campo;
- IX – ensino fundamental em tempo integral;
- X – ensino médio urbano;
- XI – ensino médio no campo;
- XII – ensino médio em tempo integral;
- XIII – ensino médio integrado à educação profissional;
- XIV – educação especial;
- XV – educação indígena e quilombola;
- XVI – educação de jovens e adultos com avaliação no processo;

XVII – educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (BRASIL, 2007a, p. 186-187)

Deste modo, verifica-se que todos os níveis e modalidades listados no art. 10 foram contemplados pelo FUNDEB. Ainda sobre o Art. 10 do FUNDEB, o mesmo ratifica o Art. 15 da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, das Diretrizes Operacionais, ao determinar a diferenciação do custo-aluno, com vistas ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas nas quais essas escolas estejam inseridas, isto é: falta de materiais didáticos, acesso ao transporte escolar para alunos e professores, remuneração diferenciada dos profissionais da educação, entre outros.

Essas “ponderações” já existiam no FUNDEF e foram incorporadas pelo FUNDEB em relação às escolas do campo e são muito importantes, por incentivar que se tenham pelo menos os mínimos padrões de qualidade garantidos e que seja fomentada a vontade dos profissionais da educação em atuarem nas escolas do campo, superando o ideário ruralista de que a escola rural seria um lugar atrasado. Embora as condições adotadas pelo FUNDEB ainda não sejam o objeto de desejo da educação do campo, pensada pelos movimentos camponeses que lutam por uma formação integral dos sujeitos do campo, com acesso a educação de qualidade, cultura, lazer, esporte etc., pode-se considerar que essas condições podem vir a ser o início de novas lutas a serem travadas.

Hipoteticamente, se forem observadas as redes de ensino das escolas do campo, serão percebidos que a diferenciação no custo aluno não chega a proporcionar a transformação da realidade escolar, devido ao baixo número de matrículas, mas pode, por outro lado, ser considerado um avanço ao ser entendido como um ponto inicial de luta dos Movimentos Camponeses, na disputa pelos recursos públicos para as escolas do campo.

Pinto (2014), quando faz menção às escolas rurais, verifica que a maioria delas está no Norte e Nordeste do Brasil. E, ao analisar os estabelecimentos rurais, deparou-se com as dificuldades na manutenção dessas escolas:

[...] Por serem pequenas e ainda demandarem transporte escolar, seja para os alunos, seja para os professores, tendem a agregar um custo-aluno mais alto – bem acima daqueles previstos no âmbito do Fundeb –, onerando exatamente as regiões com maiores dificuldades econômicas e com menor valor-aluno no Fundeb. (PINTO; 2014, p. 639)

Diante dessa situação, questiona-se a situação as escolas rurais, suas mazelas e o desprestígio ao direito à educação do povo camponês, sendo que por significar maiores gastos, as prefeituras preferem fechar essas escolas. Com isso, Pinto (2014) traz mais elementos que denunciam a situação das escolas rurais, como mostrados a seguir:

Os dados mostram que 78% dos estabelecimentos rurais localizam-se nas regiões Norte e Nordeste e que mais de 91% do total são municipais. [...] Como já comentado, essas escolas, que, em geral, possuem menos de 50 alunos, não têm economia de escala e tendem a arcar com um custo unitário mais elevado, o que representa uma sobrecarga adicional aos municípios das regiões Norte e Nordeste. Como estratégia para enfrentar a questão do custo, historicamente essas escolas organizam-se, em sua maioria, sob a forma multisseriada, o que afeta negativamente a qualidade do ensino.

Tão grave quanto esse fato, outra estratégia adotada é o fechamento de escolas na zona rural. Assim, de um total de 141.000 estabelecimentos em 1977, chegou-se em 2012 a apenas 69.000, uma impressionante extinção de 72.000 escolas. Ainda que a acentuada urbanização da população brasileira explique parte dessa diminuição, a motivação central desse processo foi a redução de custos, passando-se a transportar os alunos para instituições rurais de maiores dimensões, mas principalmente para escolas urbanas. (PINTO; 2014, p. 640)

São graves as denúncias trazidas por Pinto (2014), pois, embora em termos de qualidade, o FUNDEB tenha trazido alguns ganhos para a escola rural, essa “realidade” está longe de alcançar a qualidade almejada. Acredita-se que quando os movimentos camponeses têm problematizado esse financiamento para as escolas do campo, demonstram perceber essa disparidade e profunda clareza de que uma resolução criada não é suficiente para construir a escola que se quer, por isso continuam a luta pela conquista de direitos.

2.4 – O Plano de Desenvolvimento da Educação: Programas de Governo para a educação no campo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, agregando vinte e nove ações iniciais e, em 2009, mais quarenta e uma ações advindas dos ministérios. No caso do Ministério da Educação (MEC), as ações estavam ligadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em várias frentes: formação de professores, piso do magistério, financiamento da educação, avaliações externas, transporte escolar, saúde nas escolas, luz para todos, mais educação, inclusão digital, educacenso, PDE escola etc.(SAVIANI, 2009).

De acordo com Saviani (2009), esse Plano dá ênfase à educação básica, em detrimento do ensino superior, e articula o “desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento [...]” (SAVIANI; 2009, p. 16)

O pesquisador descreve a trajetória do documento orientador, afirmando que esse último está dividido em quatro áreas: educação básica; ensino superior; educação profissional e tecnológica; e alfabetização, educação continuada e diversidade.

Em relação aos programas que estão ligados à população camponesa, encontram-se o Projovem Campo que visa à qualificação profissional dos jovens ligados à agricultura familiar. Para participar do programa os jovens recebem uma bolsa de estudos que no início do Plano era de R\$100,00 (cem reais), além disso, os jovens tinham de cumprir a frequência (MEC; 2007). Essa iniciativa (Projovem Campo) parte de uma política nacional que oportuniza ao jovem do campo o acesso a formação educacional, em Municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em 2007, vinte e um (21) Estados brasileiros passaram a participar desse Programa.

Além disso, esse programa tem sido importante por oferecer oportunidades aos jovens do campo de conclusão do ensino fundamental, juntamente com a profissionalização como técnico agrícola, incentivando os jovens a praticarem profissionalmente o que já cumprem no trabalho com o campo. Porém é preciso atentar e acompanhar o sentido que políticas como essa podem ter diante a racionalização e precarização do mundo do trabalho, na mão de obra excedente à disposição do mercado, em detrimento da luta por melhores condições de vida digna no campo, pautadas pelos movimentos camponeses.

Ao salientar o posicionamento dos movimentos sociais, diante da luta pela educação do campo, criação e adesão aos programas como o Projovem campo, não se pode deixar de retornar as contribuições de Marx (2008, p. 207), quando ele analisa a situação Francesa, no final do século XIX, dizendo que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”. Logo, é preciso estar atento e disputar espaço na agenda política, nos programas de Governo etc., pois, sem lutas sociais, não há conquistas.

2.5 – Os Planos Nacionais de Educação (PNE's) – PNE 2001-2010; CONAE 2010; Projeto de Lei do PNE a partir de 2010 – que lugar ocupa a educação rural ou do/no campo nesses Planos?

Ao longo da história brasileira, segundo Saviani (2008a), o termo “plano” foi utilizado pelos governos para sistematizar, diagnosticar; servir como “instrumento da racionalidade científica” (Idem, p. 178); como “espírito da Constituição” (idem 179) etc.

O Governo precisava cumprir com as prescrições da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, porém, precisava prever quais as metas que queria alcançar para com a educação

nacional e a racionalização financeira, foi nesse sentido que se concebeu o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado à sociedade pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997.

O PNE foi uma exigência posta pela Constituição de 1988 e seria elaborado juntamente com o apoio de outra lei importante, a LDB 9394/96. O texto do PNE trazia em seu bojo metas a serem cumpridas ao seguimento da educação, no que se vincula às peculiaridades de gestão, valorização dos profissionais de educação etc. (SAVIANI, 2008a).

Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados e municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. (SAVIANI; 2008a, p. 188)

Ao compreender a crítica de Saviani (2008^a), pode-se dizer que o Plano Nacional de Educação também não teve o objetivo de revolucionar a educação, apenas colocar em prática a racionalização de vários dispositivos previstos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. No corpo do PNE 2001-2010, há uma série de referências ao rural que serão detalhados no sentido de entender o que se previa ou o que já se afirmava sobre esse tema.

Primeiramente, é importante deixar claro que a compreensão pretendida neste estudo é a de que, no contexto do Governo do FHC, a concepção de educação rural nas escolas era entendida sem relação com as discussões dos movimentos ou grupos sociais camponeses.

Assim, no que se refere ao diagnóstico da educação infantil, o documento, em questão, traz a seguinte leitura:

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimentos em esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste. (BRASIL, 2001, p. 9)

Esses dados podem demonstrar o descaso dos entes federados, principalmente da União e dos Municípios a quem compete essa modalidade de ensino. Isso só reforça o sentido da luta dos movimentos camponeses para com a denúncia e luta por uma escola de direito com qualidade.

Outra informação referente ao diagnóstico do ensino fundamental, também trata do rural, afirmando que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL; 2001, p. 18)

É interessante observar que no Plano ratifica-se a necessidade de garantir a oferta do ensino fundamental, quando o governo deveria estar reforçando o acesso a essa modalidade de ensino é obrigatória. Pode-se dizer, então, que a obrigatoriedade do ensino nas escolas rurais para esse governo também não era prioridade, o que demonstra a fragilidade na oferta e nas condições estruturais, muito próximas àquelas relatadas na educação infantil.

Ainda sobre o ensino fundamental, a meta prevista nem é a de universalização do ensino à população camponesa e sim a de “25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.” (BRASIL; 2001, p. 21).

Ao observar a meta 25, considera-se importante destacar que a interpretação seguida neste trabalho é a de que, para o Governo Central, a educação rural pode ser considerada como uma forma de “carma”, como a “pedra no sapato que fica presa no calçado” a qual incomoda, mas não se faz nada por ela.

Outro dado triste da realidade educacional camponesa é o diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos. O documento aponta para a vergonhosa taxa de analfabetismo:

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural. (BRASIL; 2001, p. 41)

Interessante é verificar que o Governo, ao abordar a mazela do analfabetismo dos jovens e adultos, não cita a falta de oportunidades e desigualdades geradas pela má distribuição de renda no país o que, de certo modo, justificaria em grande parte o porquê do descaso com a educação nos mandatos de FHC. Como meta para superar o analfabetismo, o Governo, ainda, propõe:

8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural. (BRASIL, 2001, p. 46)

Não foi à toa que no Governo do FHC, o PNE terminou o prazo e pouco se cumpriu as metas. Vejam: se para as escolas urbanas, as metas e políticas propostas não refletiam melhoria de qualidade na educação, imagine-se o desenvolvimento de uma meta cuja oferta de educação era dada à distância para pessoas analfabetas, com pouca oportunidade de frequentar a escola. Pode-se dizer que, em termos de educação, essa década, em relação às populações rurais, pode ser considerada como década de “deseducação”.

Por fim, foram apresentadas mais duas metas designadas à população camponesa, a meta 12 do ensino técnico, destinada apenas à reorganização das escolas técnicas agrícolas de modo que pudessem receber o público camponês (BRASIL, 2001, p. 50) e a meta 26 da gestão escolar, esclarecendo que escola rural teria que ficar localizada e ser organizada na zona rural (BRASIL, 2001, p. 79)

Ao olhar o conjunto da obra de metas para as escolas rurais presentes no PNE 2001, pode-se afirmar que o descaso e desresponsabilização são evidentes e que muitos sujeitos padeceram com toda essa precariedade, como, por exemplo, o cidadão camponês, impedido de ter acesso ao ensino crítico que o levasse a questionar tal realidade. Enfim, esse seria o cenário da educação rural na década de 2000.

Recentemente, em 2009 e 2010, várias movimentações organizadas, no âmbito da sociedade civil, ocorreram para discutir a proposição de um novo Plano Nacional de Educação que levasse em consideração os anseios da sociedade. E, para garantir ampla participação na construção do novo plano, o Ministério da Educação realizou Conferências em todas as esferas públicas – municipais, estaduais e nacional – com o objetivo de discutir as diretrizes, metas e ações para o novo PNE.

Em relação às escolas, esse documento supera a escrita dos termos educação rural, passando a discutir os trabalhadores do campo e a educação do campo, ao mesmo tempo em que a linguagem apresentada no texto valoriza a democracia e a construção coletiva das propostas.

No documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (MEC, 2010), há discussões sobre o campo, tratando da gestão da educação, da valorização dos grupos historicamente excluídos, como é o caso do trabalhador camponês, os quilombolas, os negros, os indígenas, as mulheres, os LBGT (lésbicas, bissexuais, gays, travestis, transexuais) e grupos minoritários que compõem a sociedade na realidade brasileira. (MEC; 2010, p. 29-30)

Em relação à consolidação das políticas educacionais, o documento traz discussões sobre os tópicos: valorização da educação do campo atrelada ao desenvolvimento sustentável; gestão democrática com eleição direta para os diretores; formação e qualificação dos profissionais da educação do campo; tomar como referência de financiamento o custo aluno qualidade (CAQ);

Vale destacar um trecho sobre o financiamento presente no documento final da CONAE que retrata uma discussão histórica dos pesquisadores da área, os quais afirmam que é preciso levar em consideração todos os condicionantes da realidade para se chegar à qualidade na educação:

É preciso considerar ainda um valor diferenciado para os estabelecimentos que atendam crianças, adolescentes, jovens e adultos com desafios de inclusão, como pessoas com deficiência, populações do campo, populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas. Para atender adequadamente esses grupos, entre outras medidas, como financiamento adequado à políticas de formação adequada dos/as profissionais da educação, é preciso adequar e reestruturar os prédios, atendendo também às necessidades educacionais relacionadas à educação inclusiva, além de disponibilizar mobiliário adequado, respeitando a ergonomia, faixa etária dos estudantes atendidos e oferta de merenda escolar de qualidade que atenda às necessidades de todos/as os/as educandos/as. (MEC, 2010, p. 104)

O documento final da CONAE também traz um debate sobre justiça social, igualdade, diversidade, educação e trabalho, acumulando discussões e reconhecendo os grupos sociais como protagonistas na luta por direitos,

Os movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, são os principais atores políticos que problematizam essa situação. São os coletivos políticos, tais como os movimentos negro, feminista, de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros (LGBT), das pessoas com deficiência, ecológico, do campo, indígena, quilombola, dos povos da floresta, das comunidades tradicionais, dentre tantos que problematizam e denunciam o caráter de neutralidade ainda imperante nas políticas públicas. Eles cobram que as políticas se abram para o princípio da equidade, na garantia do acesso aos direitos universais aos homens e às mulheres, por meio de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados. Tratar desigualmente os desiguais requer o pleno reconhecimento do direito à diferença e ao posicionamento radical na luta pela superação das desigualdades socioeconômicas, regionais, de acesso a terra e moradia, possibilitando o usufruto dos direitos humanos. (MEC; 2010, p. 127)

Vale ressaltar que além de reconhecer a importância dos movimentos e grupos sociais na luta pela educação de qualidade, cinco páginas foram destinadas especificamente à educação do campo nesse documento final. Dentre as propostas para as escolas do campo, elevam-se as de: financiamento dessas escolas; acesso, permanência e universalização da educação básica; criação de escolas no campo com infraestrutura adequada; ampliação do Projovem campo; criação do fórum permanente de estudo e proposição de políticas etc..

As propostas apresentadas na CONAE abarcam as frentes de lutas dos movimentos camponeses e isso é um ganho no sentido da socialização de conhecimentos, das proposições e da construção de uma sociedade igualitária, também presentes no projeto de Lei do novo PNE.

No que diz respeito ao projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, encaminhado pelo MEC em 2010 para o Congresso Nacional, pode-se elucidar que, dentre todas as leis da educação já aprovadas no Brasil, esse projeto contempla as perspectivas mais progressistas no olhar para uma educação de qualidade.

Em relação à educação do campo (termo usado no documento), é verificado no Art. 8º “§1º Os entes federados deverão consignar em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de

quilombos, garantindo equidade educacional.” (MEC; 2010, p.2), ou seja, é proposto um mecanismo de obrigar os entes federados para adotarem ações de atendimento às necessidades das escolas rurais/do campo. Essa medida é um avanço na luta pelo reconhecimento do direito à educação dos camponeses.

O projeto do PNE (MEC, 2010) contempla, ainda: o atendimento da educação infantil nas escolas no campo; a ampliação e manutenção do esporte escolar aos alunos e professores; equipar as escolas que atendem classes multisseriadas; o atendimento do ensino fundamental em escolas do campo e a fomentação de vagas no ensino médio e do ensino médio integrado ao ensino técnico; assim como a oferta de educação integral e programas de qualificação profissional aos estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA); o acesso dos camponeses à universidade em cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado).

Ao compreender o projeto de Lei, acima apresentado, proposto pelo MEC em 2010, mesmo ainda não sendo a Lei promulgada, percebe-se o esforço no avançar do pensamento crítico na construção da sociedade brasileira, numa perspectiva de diminuição da desigualdade social entre as classes e suas frações. Não se pode deixar de refletir que na trama política há muitos interesses em jogo, públicos e privados, logo, é necessário, enquanto classe trabalhadora, que os direitos sejam defendidos para o avanço na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, verifica-se que mesmo com avanços na lógica da construção de políticas públicas que atendem às reivindicações dos sujeitos do campo, arraigada à luta histórica dos movimentos sociais pela garantia dos seus direitos sociais, a educação para o meio rural ainda não deixou de ser exposta ao jogo de interesses políticos e econômicos, que influenciam negativamente no avanço da justiça social e da democratização ao acesso aos bens públicos.

Na construção do PNE 2001-2010 e PNE (projeto 2010), constatou-se que é gritante a disparidade na qualidade do documento atual em relação ao primeiro, na construção de metas criticadas pela ala conservadora, em avançar no debate, levando em consideração os seus sujeitos históricos, pois mesmo com todas as críticas feitas ao CONAE e ao Governo federal, sabe-se como foi importante essa “abertura” para a sociedade civil se manifestar amplamente. Não se pode aceitar que as políticas continuem sendo criadas de forma hierárquica, como as dos Governos brasileiros anteriores, é preciso que a classe trabalhadora lute e se posicione pelos seus direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais etc..

As circunstâncias, nas quais as políticas da educação do campo foram sendo incorporadas, podem estar de acordo com as possibilidades do Estado direcionar os

movimentos sociais ao aparelhamento em relação à sua dinâmica, desarticulando a finalidade da diversidade a que essas políticas atenderão, mesmo que elas representem avanços materiais para a realidade atual? Acredita-se que sim, pois, nos moldes do Estado capitalista neoliberal isso é prática recorrente, como apontado por Harvey (2011), mas não se pode temer esse processo de tentativas de cooptação. Para isso é necessário o fortalecimento das bases sociais e a perseverança na perspectiva contra-hegemônica.

Ao notar o emaranhado e conflituoso campo das políticas educacionais voltadas à educação do campo, observa-se que há a necessidade de se conceber a sua implementação real em níveis Estaduais e Municipais, já trazida como meta pelo projeto do PNE. Assim como a mobilidade da União para acompanhar esse processo, não apenas como normatizador, oportunizando aos movimentos sociais participação clara e coesa nas tomadas de decisões.

Uma das questões apontadas por Munarim (2008), quando aborda a política educacional, assinala a tensão dada entre a criação das políticas e o financiamento dessas, pois, de fato, ainda é um “nó” dentro do cenário educacional brasileiro. Atualmente, já existe um novo PNE aprovado, porém, dada as limitações históricas de nossa pesquisa, não será abordado, mas “[...] é preciso ter força; é preciso ter raça; é preciso ter gana sempre [...]” (Milton Nascimento) na construção de um projeto de sociedade que rompa com essas lógicas e relações do capital.

Feitas as explanações teóricas, até o momento, e a análise da legislação brasileira, chega-se, finalmente, à etapa de explanação do objeto de estudo desta pesquisa, que serão explorados no último capítulo, a partir dessas considerações teóricas levantadas pelos dois primeiros capítulos, assim como, com dados da pesquisa de campo.

CAPÍTULO 3 – PARAUAPEBAS: DA QUESTÃO AGRÁRIA À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

O proletariado de todo mundo arma-se para a luta. O proletariado e o campesinato russo em uma mão segura a carabina para a defesa de suas conquistas, as quais ao final das contas são as conquistas da revolução mundial, e na outra, a foice e o martelo para reconstrução lenta e persistente do destruído e a construção do novo. (Moisey M. Pistrak, A escola-comuna, 2009)

A questão agrária no Brasil (a violência no campo, a posse terra, a concentração fundiária etc.) sempre foi marcada por fortes conflitos de interesse econômico, político e territorial entre diferentes classes: de um lado a elite agrária e os donos do poder no outro a classe trabalhadora camponesa. Porém, as lutas sociais no meio rural vêm se intensificando ao longo da história e cada vez mais publicizadas.

Ao observar o processo histórico a partir de 1980, pode-se dizer que os movimentos camponeses vêm construindo uma representação importante no meio dos trabalhadores rurais e, com isso, tem ganhado espaço no meio social, passando a mobilizar pessoas dispostas a ocupar terras ou fazer uma série de enfrentamentos em prol da luta pela reforma agrária.

Diversos fatores têm mobilizado essas lutas, como: a lentidão burocrática dos processos de desapropriação das terras; a criminalização das lideranças dos Movimentos Sociais; mortes no campo; a incipiente política de reforma agrária (crédito moradia, crédito rural e financiamento de projetos via Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF) etc.

A situação agrária do país é bastante problemática e caótica, dependendo da região que se pretenda ir, os conflitos podem ser mais agravados e tensos. A concentração de terra e de renda em domínio de poucas famílias ainda é uma “dura” realidade, enquanto milhares de famílias ou indivíduos não têm nem moradia.

Especificamente, na Amazônia, o processo de ocupação do território se deu em vários períodos históricos: ao longo do ciclo da borracha, do ciclo do ouro, do ciclo da castanha, entre outros. Mas, somente, a partir da década de 1960, é que os fluxos migratórios para essa região se intensificaram devido à instalação de grandes projetos minerais e de energia. Muitos trabalhadores, sozinhos ou não, chegaram nessa região com o sonho de enriquecer e mudar de vida, porém, a mudança nunca aconteceu.

Com a aglomeração de pessoas e a falta de infraestrutura nas cidades e no campo, bolsões de pobreza foram se formando ao redor das empresas extrativistas, originando desigualdades sociais e a falta de condições básicas de vida: raros hospitais e escolas, transporte ínfimo e precário etc..

A ilusão, divulgada, principalmente nos anos 1970, pelos Governos civis-militares com o *slogan* “Amazônia: terra sem homens, para homens sem terra”, tinha dois motivos: a de diminuir os conflitos agrários existentes nas regiões sudeste e sul do Brasil e a de colonizar a Amazônia. A migração de muitas pessoas e suas famílias para as cidades em que esses projetos foram instalados foi motivada pelo sonho de que a qualidade de vida poderia mudar.

Isso é muito evidente na Região Sudeste do Estado do Pará onde se localiza o maior projeto de mineração do mundo, pertencente à Companhia Vale (CV) e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, responsável pelo abastecimento de energia de toda a Região Norte do país. Além disso, há uma grande demanda de famílias e sujeitos pela posse da terra, organizados junto aos movimentos camponeses que fazem os enfrentamentos necessários pela conquista da terra na região.

Esse capítulo abordará a história de Parauapebas e o emaranhado contexto histórico regional em que está inserida. Como o desafio de síntese e análise requerida é grande, será enfatizado algumas lutas sociais do Sudeste do Estado do Pará, contexto em que a cidade se localiza. Na sequência, será apresentada a cidade e suas peculiaridades: organização política, contexto social, dinâmicas de trabalho e a educação.

No avançar do trabalho, focar-se-á na trajetória da educação no campo em Parauapebas, com base em documentos, imagens e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, num processo histórico. Por fim, serão retomados os relatos de algumas escolas localizadas no meio rural, problematizando a diversidade na proposta educativa.

3.1 - Parauapebas: cenários históricos.

Imagem 3 – Entrada da cidade de Parauapebas/Pará.



Fonte: Acervo de Waldyr, 2015.

Inicia-se este tópico com a imagem, acima, em que se pode perceber a entrada da cidade pesquisada, ao longo desses anos. Para falar de Parauapebas, é necessário rever suas particularidades sociais, políticas, econômicas, bem como se atentar a questão agrária que envolve a região.

É sabido, na história brasileira, que os conflitos agrários existem desde que os portugueses ocuparam esse território, como relatado por Prado Júnior (2007). A Coroa Portuguesa após se apoderar do território, no século XVI, não tinha recursos financeiros e nem população²² suficientes para explorá-lo e/ou colonizá-lo, por isso, adiou, por quase meio século, o início do processo de colonização. Após esse tempo, explorando apenas as riquezas minerais e com ameaças de invasão de outros países ao território, a Coroa procedeu a iniciativas de ocupação.

Para garantir a exploração das riquezas naturais do território ocupado e a necessidade de exportá-las para a Europa, a Coroa implantou um sistema de administração territorial que

²² População, nesse caso específico, não se refere apenas à baixa densidade demográfica de Portugal, mas sim ao baixo número de nobres e comerciantes. Nesse período, o país não tinha uma quantidade expressiva de sujeitos em destaque (nobres) que pudessem se responsabilizar pela função de colonizadores.

levou a criação de Capitânicas Hereditárias, dividindo a costa brasileira em quinze Capitânicas doadas a doze nobres. Assim, de posse das Capitânicas,

Os donatários, que não dispunham de recursos suficientes para explorar seus domínios, mas tinham poder para dispor das terras, doaram grandes áreas (sesmarias) a colonos, que se estabeleciam para explorar comercialmente a cultura do açúcar, cujo mercado se encontrava em grande expansão na Europa (BUAINAIN, 2008, p.20).

A partir daí, outras formas de apropriação e concessão da terra foram se estabelecendo ao longo da história, somadas a obtenção de mão-de-obra escrava, formada basicamente por africanos, pois existiam pressões religiosas para que a prática de escravidão indígena não se firmasse. Como diz Furtado (2001, p. 45): “A escravidão demonstrou, desde o primeiro momento, uma condição de sobrevivência para o colono europeu na nova terra.”.

Speyer (1983) chama a atenção para o surgimento desses novos atores sociais, como sinal da formação do campesinato que “(...) começa a se integrar na nação brasileira através da adaptação a um sistema de sanções sociais e econômicas mais ou menos explícitas” (SPEYER, 1983, p. 23), ao dizer que além dos Senhores (donatários, Senhores de Engenho) e dos escravos, existiam outros sujeitos, considerados pequenos trabalhadores e que

Eram estes, sem dúvida a vasta maioria da população livre da colônia e que era composta não só de brancos pobres, mas também de negros e mulatos alforriados ou fugitivos, de índios que se haviam afastado de sua vida tribal e de mestiços de toda espécie. O que todos tinham em comum é que, não sendo escravos e não podendo ser senhores de engenho ou proprietários de terras, não encontravam nenhuma posição estável. (SPEYER, 1983, p. 21).

A condição de pequeno trabalhador foi marcada pela exclusão de oportunidades e falta de acesso a terra. Sem ser escravo ou senhor, esse sujeito tinha poucas perspectivas de vida, pois as atividades as quais se dedicava não condiziam à lógica econômica estabelecida e como não tinha espaço próprio para a produção agrícola, era obrigado a migrar constantemente de acordo com as necessidades de exploração dos Senhores de Engenho.

Nesse período, a formação social no espaço agrário se movimentou pelos grupos de senhores, de escravos e de uma parcela da população que se avolumou com o passar dos tempos, considerados pela classe dominante como os “[...] desclassificados, inúteis e inadaptados, indivíduos de ocupações mais ou menos incertas e aleatórias ou sem ocupação alguma” (PRADO JÚNIOR, 2007, p. 21). Essas questões inferem o fato de que essa parcela desprivilegiada da população comporia as primeiras manifestações populares contra a dinâmica social estabelecida, de luta pela terra e emancipação da Colônia em relação à Metrópole Portuguesa.

Como exemplo de conflito, no Pará, entre 1835 a 1840, houve a Cabanagem. Liderada por índios, mestiços e escravos libertos, esse movimento foi considerado como o “[...] único movimento popular no Brasil em que o povo toma o poder” (CHIAVENATO, 1989, p. 88). Os cabanos foram perseguidos, mas resistiram, sendo que em fevereiro de 1835 chegaram ao poder e uma de suas primeiras ações foi a libertação dos presos políticos. Eles organizaram o Governo Cabano, porém, desde o início tiveram dificuldades de se entender, enfraquecendo o movimento. A partir de 1836, o novo presidente da província indicado pelo Governo Central, iniciou o processo de repressão ao movimento que durou quatro anos. Em 1840, eles retornaram ao poder e massacraram cerca de 30.000 pessoas, dentre cabanos e civis.

A situação social no meio rural se agravou durante o Império Brasileiro. Em meados do século XIX, ocorreram vários acontecimentos que, juntamente com a II Revolução Industrial, levaram vários países europeus, a pressionarem os demais países do mundo a por fim ao tráfico negreiro e libertar os escravos, encabeçados pela Inglaterra, dada à necessidade de fortalecer o mercado consumidor e a contratação de mão de obra barata para as indústrias.

Preocupado com os rumos das propriedades da Coroa, em 18 de setembro de 1850, Dom Pedro II promulgou a Lei 601, conhecida como Primeira Lei de Terras do Brasil, cujo objetivo era proteger e garantir aos donos das Sesmarias, ou de qualquer propriedade, a legalização das terras em cartório, ao custo de pagar um determinado valor em dinheiro à Coroa. Essa Lei, segundo Stédile (1997), foi a grande responsável pela exclusão do direito a terra, pois a maior parte da população local era formada por ex-escravos e imigrantes pobres que não tinham condições de comprar propriedades nos moldes da Lei.

Na segunda metade do século XX, houve o fortalecimento dos movimentos camponeses, apoiados por partidos políticos, pela Igreja Católica via Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e outras organizações interessadas nas questões rurais. O debate referente à reforma agrária ganhou espaço nos meios políticos e acadêmicos, os quais passaram a discuti-la, apontando formas de solucionar esse problema.

No período da Ditadura civil-militar (1964-1985), as organizações camponesas foram reprimidas. Os Governos Militares adotaram uma política desenvolvimentista, incentivando os grandes latifundiários a mecanizarem suas propriedades, deixando muitas famílias desempregadas ou falidas, por não conseguirem se manter na terra, situação que gerou muitos conflitos agrários e intenso êxodo rural.

Diante desse contexto, o Governo Médici, por volta de 1970, passou a disponibilizar terras na Amazônia, principalmente, aos “despossuídos” do nordeste, sul e sudeste do Brasil, com o discurso de segurança nacional, ao afirmar que essa região era desabitada e que haveria

a necessidade de integrá-la ao restante do país para que não fosse invadida por estrangeiros. Entretanto, seu objetivo era outro, eles queriam amenizar as subversões agrárias presentes nas regiões que foram estimuladas pela migração.

Nesse período, houve distribuição de terra, em forma de colônia, mas não foi criada uma política de incentivo financeiro e nem infraestrutura mínima para que as famílias tivessem condições de se organizar, produzir ou se manter nessa região. Fato esse que culminou em mortes e em novos conflitos agrários.

Foi durante a Ditadura civil-militar que ocorreu o movimento contra-hegemônico, conhecido como Guerrilha do Araguaia, de 1960 a 1970. O grupo formado por cerca de oitenta pessoas, principalmente, ex-estudantes universitários e profissionais liberais ligados ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), recebeu esse nome por terem se instalado em áreas próximas ao rio Araguaia (municípios, atualmente conhecidos como São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, Palestina do Pará, Conceição o Araguaia e Marabá). Liderados por militantes do PC do B, o grupo almejava fazer uma revolução socialista, com o apoio das comunidades do meio rural, em que atuavam, contra os militares.

Esse grupo tinha uma especificidade em relação aos outros movimentos ocorridos no Brasil: em sua maioria, eram jovens de classe média, com formação nas áreas de medicina, odontologia, engenharia, direito, entre outras, e eram oriundos das Regiões Sul e Sudeste do país. Eles desejavam fazer uma revolução, embasada nos moldes das Revoluções Cubana e Chinesa.

A ideia era conquistar o apoio das comunidades rurais por onde passavam. Eles incentivavam e auxiliavam no trabalho agrícola e atuavam frente à área médica e educacional, pois essas localidades eram, extremamente, carentes dos serviços básicos de saúde, educação etc.. O grupo tinha apoio das comunidades, porém, a maioria dos civis não imaginava que os mesmos eram guerrilheiros.

Esse Movimento foi pouco divulgado na época, devido ao sistema de censura e repressão instalado no país pelo AI 5 (Ato Institucional). A partir de 1970, passaram a ser, fortemente, perseguidos pelos militares, gerando uma tensão e repressão grandiosa nas comunidades rurais, situação em que civis foram presos e torturados com o objetivo de delatarem os guerrilheiros ao poder militar.

Os militares utilizaram táticas de guerra para desmontar a guerrilha. Além dos soldados fortemente armados, da repressão aos civis, eles minaram de bombas os possíveis trajetos que o grupo percorria, ocasionando acidentes graves no meio rural, mesmo após a

redemocratização do país. Por volta de 1975, os últimos membros da Guerrilha foram presos e cerca de sessenta e quatro deles foram dados como desaparecidos até hoje.

Porque falar da Guerrilha do Araguaia? Nesse período histórico, a cidade de Parauapebas ainda não existia, mas fazia parte da extensão territorial de Marabá, logo é importante relatar a violência no campo nessa região.

Desta forma, concomitante a esses movimentos, os Militares incentivaram a migração para a Amazônia da seguinte forma,

O início da década de setenta verá a intensificação da corrida em direção às terras amazônicas, sobretudo rumo àquelas localizadas próximas à nova rodovia, a Transamazônica. Tal construção fez aumentar o povoamento da região e com ele, o aumento da grilagem, o que tornou maior a tensão social já vivida na área em torno da posse da terra. Era o processo de expropriação dos posseiros que ganhava mais velocidade e violência. (FELIPE; 1993, p. 110).

Dava-se início, então, a implantação dos Grandes Projetos na Amazônia, tais como cita Felipe (1993): a construção das rodovias Transamazônica; Cuiabá-Santarém (que liga Mato Grosso ao Pará), Cuiabá-Porto Velho (Mato Grosso e Acre); e Porto Velho-Manaus (Acre e Amazonas); Projeto Grande Carajás (em Parauapebas); Projeto Trombetas (em Oriximiná); Usina Hidrelétrica de Tucuruí (Tucuri); Estrada de Ferro Carajás (liga Pará ao Maranhão); e Zona Franca de Manaus (Manaus-Amazonas).

Em vista desses projetos, o fluxo migratório foi intensificado para essas áreas, principalmente advindas do nordeste, sul e sudeste do país, gerando o aumento dos problemas sociais em prol da falta de infra-estrutura das cidades e das condições básicas de vida. Nesse sentido, os conflitos pela terra passaram a ocorrer, como assinala Felipe (1993).

Além do fluxo populacional para as áreas dos “Grandes Projetos”, outras migrações foram incentivadas para as colônias de povoamento do campo. Para Hébette (2004), o foco da propaganda da Ditadura Militar sobre as terras livres na Amazônia era quase que “promessa de esperança” ao povo. Porém, os projetos de colonização fracassaram, pois não havia estrutura, nem infraestrutura, muito menos nenhum atrativo para que os sem terra pudessem se instalar. Com isso, poucas famílias resistiram e ficaram nas colônias, ou seja, os militares “queriam tapar o sol com a peneira” e achavam que só oferecendo a terra os conflitos sociais seriam resolvidos.

No Pará, especificamente, em que muitos projetos econômicos e colônias de povoamento (mesmo frágeis) foram instalados, a presença e a participação dos Movimentos Sociais Camponeses vem ganhando visibilidade ao longo dos tempos, atuando em processos de ocupação e assentamentos de famílias.

Para entender o que demarca cada uma dessas fases (ocupações e assentamentos), buscou-se suas definições. Conforme Fernandes (2001, p. 75),

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra (...), demarcam nos latifúndios os primeiros momentos do processo de territorialização da luta (...). Há experiências em que o acampamento é lugar de mobilização para pressionar o governo na desapropriação de terras.

Numa perspectiva política, a fase dos acampamentos é um momento de pressão que os Movimentos fazem em relação ao Estado, para encaminhar as suas demandas de desapropriação de terras e a criação de novos projetos de assentamentos. Vale ressaltar que cada acampamento tem as suas especificidades de acordo com o tempo, região, local, cultura etc., mas as intencionalidades com que ocorrem são comuns, em parte. Percebe-se, também, que esse pode ser o início do processo de fixação do pequeno agricultor sem terra naquele espaço, começando a desenvolver as primeiras atividades para sua subsistência.

É interessante ser esclarecido que os acampamentos têm uma sistemática de organização, como aponta Fernandes (2001, p.75 e 76): “nesses espaços existem lugares onde, muitas vezes, os sem-terra plantam suas hortas, estabelecem a ‘escola’ e a ‘farmácia’, bem como o local das assembléias”, além das condições para segurança, negociação etc.

Para ocorrer uma ocupação de terras é necessário ter estruturado o mínimo de organização para garantir a manutenção da luta no processo de acampamento. Por outro lado, tem-se a estruturação e consolidação dos assentamentos que podem ser compreendida como o procedimento de ocupação de famílias em determinada área do campo desapropriada, legalizada e liberada pelo INCRA. Além desse entendimento, há outra ideia sobre os assentamentos que, neste estudo, são consideradas pertinentes, como as de que:

O assentamento é o conjunto de famílias que passam a trabalhar numa área de terra destinada a agricultores sem-terra, utilizando-a para a produção agropecuária (...). A terra onde se realiza o assentamento normalmente é um latifúndio que foi desapropriado e comprado pelo governo e destinado à utilização dos agricultores. Pode ser também áreas do próprio governo destinadas a esta finalidade. (FREI SÉRGIO; STÉDILE; 1996, p. 84)

A constituição de um assentamento necessita de elementos estruturais para que as famílias tenham minimamente condições de organizarem seu “novo” modo de vida, para isso, então, o Movimento intentou em apresentar, aos órgãos financiadores, proposições e projetos adequados de acordo com as necessidades e especificidades locais.

No Estado do Pará, segundo dados acerca dos conflitos no campo, disponibilizados pela CPT de 2005 a 2010, ocorreram 171 ocupações com uma média de 24.479 famílias envolvidas, como mostra a Tabela 2, abaixo:

Tabela 1 – Ocupações de terras no Estado do Pará de 2005 a 2010²³.

Ano	Ocupações	Famílias
2005	40	6.521
2006	35	4.634
2007	29	4.599
2008	17	2.267
2009	43	5.160
2010	7	1.298
Total	171	24.479

Fonte: CPT, Dados de Ocupações, 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora.

Ao fazer referência a tabela 2, verifica-se que entre os anos de 2005 a 2010, período de realização deste estudo, os registros mostram a ocupação de terras no Governo do Presidente Lula. Ao observar o ano de 2005, com 40 ocupações, e o comparado ao ano de 2010, com 7 ocupações, verifica-se que as ocupações diminuíram significativamente no Governo Lula.

As causas para que as ocupações tenham diminuído no Governo Lula podem ser entendidas como pressões político-ideológicas, tendo em vista que se tratava de um governo inicialmente construído com o apoio da classe trabalhadora camponesa, que acreditava em mudanças radicais na política agrária.

Embora as ocupações tenham caído para menos de 50% no governo Lula, não houve grandes mudanças no quadro da reforma agrária, ou seja, poucos assentamentos foram criados e a criminalização dos Movimentos Sociais só cresceu, nesse período.

Outra questão que merece ser enfatizada sobre a situação agrária do Pará é a criminalização dos Movimentos Sociais. Em 1996, ocorreu o massacre de trabalhadores rurais ligados ao MST por policiais militares, na “curva S” que liga Eldorado dos Carajás, Curionópolis e Marabá. Esse acontecimento ganhou destaque internacional. (NEPOMUCENO, 2007)

Os trabalhadores faziam manifestação e fechamento da estrada rumo a Marabá, após serem despejados da Fazenda Macaxeira (em Eldorado dos Carajás), quando em choque com

²³ Dados disponíveis no site: <http://www.cptnac.com.br/?system=news&action=read&id=2799&eid=6>.

a polícia foram mortos 19 sem terras e muitos outros manifestantes ficaram feridos (NEPOMUCENO, 2007).

Dezenove anos se passaram desde então e nenhum dos militares ou seus comandantes foram condenados. Segundo a CPT, a qual acompanha e apóia, juridicamente, o Movimento, nos casos de criminalização, acampamento e ocupações, foi registrado o maior número de morte do país no Estado do Pará, em 2008, com 13 vítimas entre lideranças, sindicalistas e trabalhadores.

O Pará é um estado imerso em contradições, se por um lado tem se destacado pela sua riqueza natural, por outro, a pobreza local e violência estão sendo intensificadas. As lideranças dos movimentos sociais camponeses, por exemplo, convivem com frequentes ameaças de morte. No Brasil, ainda de acordo com a CPT, há uma lista anual de pessoas marcadas para morrer, entre líderes, padres, missionários etc., por serem consideradas ameaças ao sistema fundiário vigente. Em relação ao Estado do Pará, Hébette (2004) destaca o crescimento da luta pela terra, afirmando o seguinte:

À medida, pois, que essas manifestações que se multiplicam em diversos cantos do Pará ou da própria Amazônia tenham, no seu povo, um fundamento sólido em algo que as originou e as sustentam, elas têm condições de se articularem umas com as outras, convergirem e ampliarem seu potencial de transformação e de sucesso duradouro. (HÉBETTE, 2004, p. 2000)

É essa a perspectiva dos Movimentos Camponeses, ou seja, a de não desistirem do projeto de luta coletiva pela reforma agrária, mesmo em tempos de barbárie a luta continua.

Ainda sobre o Estado do Pará, localizado na Região Norte do Brasil, no censo de 2010, havia 1.247.689,515 Km² de extensão territorial e uma densidade demográfica estimada em 153.908 habitantes, distribuídas em seus 143 municípios, segundo dados da estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Belém, a capital do Estado, é a cidade mais populosa com cerca de 1.437.600 pessoas, numa área de 1.065 Km². Devido à grande extensão, desde a década de 1990, o Estado foi subdividido em mesorregiões, como pode ser observado no Mapa 1.

As mesorregiões são agrupadas em cidades de acordo com as orientações do IBGE, de acordo com as condições físicas, sócio-econômicas e indicadores de desenvolvimento rural e urbano, cuja finalidade seria de entender a região estatisticamente, podendo subsidiar a elaboração de políticas públicas. (IBGE, 2010)

Mapa 1 - Mesorregiões do Estado do Pará.

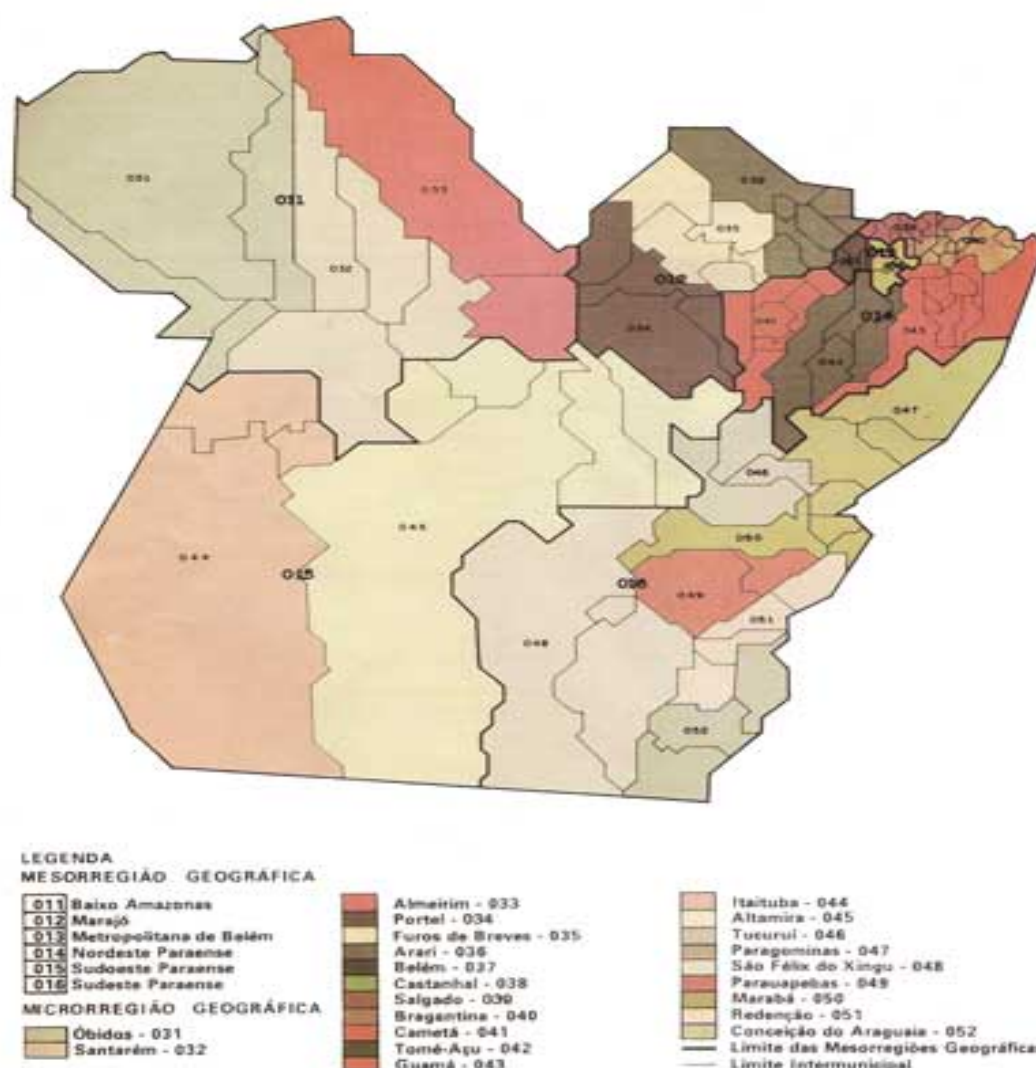


Fonte: Sepof - Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2008.

No Pará, há seis mesorregiões, como consta no Mapa 1: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudoeste Paraense e Sudeste Paraense. Tais agrupamentos englobam uma grande diversidade demográfica (caboclos, ribeirinhos, pessoas oriundas de outras regiões do país, comunidades indígenas etc.) e de aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos etc. diferentes (IBGE, 2008).

Além das mesorregiões, o Estado apresenta outra subdivisão interna em microrregiões, como demonstra o Mapa 2, que corresponde a um ordenamento dos municípios de acordo com as suas atividades produtivas (agrárias, industriais e comerciais), infraestrutura de transportes, potencial humano e quadro natural, segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR e Plano Nacional de Logística e Transporte – PNLT (IBGE, 2008).

Mapa 2 – Microrregiões do Estado do Pará.



FONTE: Resolução (PR) N° 51, de 31/07/89 - NOTA: Reprodução a partir das informações constantes no Projeto de Regionalização Administrativa do Estado do Pará, editado pela Seplan / Idesp em 1992.

No Mapa 2, acima, podem ser observadas vinte e duas microrregiões do Estado do Pará, a saber: Óbidos, Santarém, Almeirim, Portel, Furos de Breves, Arari, Belém, Castanhal, Salgado, Bragançatina, Cametá, Tomé-Açu, Guamá, Itaituba, Altamira, Tucuruí, Paragominas, São Félix do Xingu, Parauapebas, Marabá, Redenção e Conceição do Araguaia. Nessas microrregiões, são encontradas diversas atividades produtivas, tais como: mineração, comércio, turismo, pecuária extensiva, agronegócio, agricultura familiar, extração mineral (carvão), etc.. Em relação à logística de transporte, há várias formas de interlocução entre essas localidades: hidroviária, estradas, rodovias estaduais e federais, aeroportos. Vale ressaltar que, em várias microrregiões, os rios (barcos e navios) são os únicos meios de escoamento da produção e mobilidade de pessoas. (IBGE; 1990)

No que diz respeito às condições sociais, o Pará, desde o processo de colonização da Amazônia, e, mais recentemente, incentivada pelos Governos Militares, apresenta conflitos ligados à posse da terra e cisões entre cidades “ricas” e “pobres”, com destaque para a pobreza de grande parte de seus municípios. Dentre as mesorregiões, a Região Sudeste Paraense, onde se localiza a cidade de Parauapebas, apresenta-se como a mais problemática, no quesito apontado acima, pelas constantes revoltas populares urbanas e rurais.

De acordo com Tavares (2009, p. 454), as “regiões sul e sudeste passam a concentrar a grande maioria dos PAs²⁴ instalados no estado, sendo criados, na atual década, 205 Projetos de Assentamento, que se somaram aos 268 já existentes” e isso é um dado importante para o desenvolvimento local e assentamentos de famílias, mas também é onde ocorre muita violência e morte:

Entre os casos recentes com maior repercussão, pode-se citar o assassinato de duas lideranças sindicais com suas respectivas famílias, nos municípios de Marabá e Rondon do Pará, nos anos de 2001 e 2003, a chacina de oito posseiros na chamada “Terra do Meio” (região de ocupação recente, situada entre os rios Xingu e Iriri, no município de São Félix do Xingu), em 2003, e o assassinato da missionária americana Dorothy Stang, em 2005, no município de Anapu, devido a conflitos envolvendo a criação de um assentamento no modelo de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) em áreas disputadas por “grileiros”. (TAVARES; 2009, p. 459)

No Sul e Sudeste do Pará, observa-se, além dessas discrepâncias socioeconômicas e territoriais como mostra Tavares (2009), a situação das cidades em que os Grandes Projetos da Amazônia foram instalados, gerando problemáticas sociais agravantes para as cidades em seu entorno, a exemplo da cidade de Parauapebas (município em estudo), localizada na microrregião com o mesmo nome.

Sob pressão da CV, um plebiscito ocorrido em 1987, colocou em questão o desmembramento da vila de Parauapebas da cidade de Marabá. O pleito foi aceito e a população concordou com essa medida. Em 1988, através da lei 5.443, a Assembléia Legislativa do Estado do Pará (ALEP) concedeu a Parauapebas o direito de emancipação.

De acordo com os dados do censo do IBGE (2010), Parauapebas, no ano de 2010 registrou a densidade demográfica de 153.908 habitantes, sendo que, entre estes, havia apenas 15.216 habitantes do meio rural. Já, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que varia em torno de 0,715, vem melhorando desde sua emancipação. Atualmente, o IDH de Parauapebas é considerado médio, embora ainda se vejam situações de pobreza extrema na periferia da cidade.

²⁴ Projetos de Assentamentos (PAs)

Parauapebas se destaca como a principal cidade da microrregião, devido ao *status* da mineração. Faz fronteira com as cidades: ao norte, Marabá; Curionópolis ao leste; Canaã dos Carajás e Água Azul do Norte ao sul; e São Félix do Xingu a oeste. O município está a 547 km de Belém, a capital do Estado. O clima é tropical, quente e úmido, devido ao seu relevo formado por planície e montanhas. A vegetação é composta por floresta de terra firme (gramíneas, arbustos e densa floresta de pequeno, médio e grande porte) e cerrado, com pequenos arbustos espinhosos, encontrados na Serra dos Carajás.

Desde a década de 1960, foi implantado na localidade o Projeto Grande Carajás, de exploração mineral, da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), empresa pública que foi privatizada no Governo de FHC em 1997 e que, atualmente, é denominada de Companhia Vale (CV).

Mapa 3 – Parauapebas e o Ciclo de Produção da Companhia Vale (CV).



Fonte: Prefeitura de Parauapebas (2007).

Observa-se no Mapa 3 que a CV tinha necessidade de ter infraestrutura para escoação da produção e exportação, envolvendo toda a região até o Maranhão. Logo, era primordial que o distrito de Parauapebas tivesse infraestrutura para garantir o “sucesso” do Projeto Grande Carajás.

Com a emancipação, grandes investimentos locais pela CV foram realizados nas áreas da saúde, da educação, do transporte, da rodovia e habitação, principalmente, para abrigar a maioria dos trabalhadores contratados pelas empreiteiras que prestam serviços a essa empresa.

Ressalta-se que, mesmo antes da emancipação, a CV já tinha começado a fazer obras na cidade, com a instalação de prédios públicos, hospital, a luz, esgoto, delegacia, tratamento de água, para acelerar a pressão sobre a emancipação.

Santos (1990) afirma que a CV objetivava:

- Criar uma cidade que abrigasse a população que normalmente se instala em redor de um grande projeto;
- Sedar nessa cidade algumas microindústrias que poderiam, inclusive, atuar como apoio ao Projeto Ferro Carajás, e prosperar com ele, como serralherias, oficinas de solda mecânica, movelarias, etc.
- Ver instalada nessa cidade todas as repartições de um município, pois, na época, tudo o que se precisava só existia em Marabá, distante a 200 Km² de Carajás. (SANTOS; 1990, p. 43)

Santos (1990) relata que o aglomerado de pessoas na localidade era muito grande e não havia espaço nos núcleos construídos para alojar toda a população, por isso, ocupações urbanas e rurais começaram se intensificar: “Com o acúmulo crescente de pessoas na cidade, de 1986 em diante, exigindo lotes urbanos e rurais para morar, nasceram as invasões urbanas (bairro Primavera, Alvorada etc.) e rurais no Cedere I e II, regiões que devem abrigar mais de 4 mil famílias”. (SANTOS; 1990, p. 44),

Em 15 de novembro de 1989, ocorreu a primeira eleição municipal, sendo eleito Faisal Faris Mahmoud Salmen Hussain (PSDB). O nome da cidade foi uma homenagem ao rio Parauapebas, que no tupi significa “rio de águas claras”. Esse rio corta a cidade e é o grande responsável pelo abastecimento de água na localidade.

Imagem 4 – Imagem Panorâmica da cidade de Parauapebas.

Fonte: Prefeitura de Parauapebas, 2008.

Por se tratar de um município recente, a cidade só teve cinco prefeitos, os quais destacaremos na Tabela 2, a saber:

Tabela 2 – Quadro de Prefeitos da cidade de Parauapebas-Pará.

PREFEITO	PARTIDO	PROFISSÃO	ORIGEM	MANDATO
Faisal F. M. S. Hussain	PSDB	Médico	São Paulo	1989-1992
Francisco A. de Sousa	PL	Comerciante	Maranhão	1993-1996
Ana Isabel M. de Oliveira	PMDB	Psicóloga	São Paulo	1997-2004
Darci José Lermem	PT	Filósofo	Rio Grande do Sul	2005-2012
Valmir Queiroz Mariano	PSD	Empresário	Minas Gerais	2013-2016

Fonte: Dados de Eli Carlos Alencar, 2007. Tabela elaborada pela autora, 2015.

Embora, como apresentado na tabela 2, o prefeito da cidade de Parauapebas, durante a realização desta pesquisa, fosse Darci José Lermem (PT). Observa-se pelos dados dos

prefeitos o grande fluxo migratório. Acredita-se que eles representam o fluxo migratório que já foi mencionado, pois nenhum dos gestores municipais era/é oriundo do Estado do Pará.

Parauapebas tem o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado, sobrevive basicamente em função da CV, qual a fomenta através dos *royalties* do minério, enquanto que as cidades do entorno não recebem nenhum imposto referente à exploração mineral na microrregião. Grande parte da sua população vive em condições precárias cujas oportunidades de trabalho são disponibilizadas, principalmente, a partir das empresas terceirizadas que prestam serviço para a CV. Essas empresas, também, conhecidas como empreiteiras, recrutam trabalhadores menos qualificados para fazer o trabalho pesado nas minas, em contrapartida, esses recebem baixos salários e não possuem direitos trabalhistas.

Outra atividade que gera trabalho e renda nessa localidade é a agricultura familiar (imagens 5 e 6) com a produção de: hortaliças, verduras, legumes, frutas, leite e pequenos animais que são consumidos internamente nos assentamentos ou vendidos nas feiras e mercados (imagens 6 e 7) para a população local. Além disso, grande parte dessa produção é vendida para a prefeitura que abastece as escolas para fins de merenda escolar.

Imagem 5 – Produção de polpa de cupuaçu.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Imagem 6 – Polpa de fruta a ser comercializada.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Imagem 7: Feira dos Agricultores de Parauapebas.



Fonte: Prefeitura de Parauapebas, 2008.

Teixeira e Santos (1990), tomando como base pesquisas desenvolvidas na década de 1980 – em parceria com o Museu Paraense Emilio Goeldi (MPEG), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e CVRD – junto aos 53 sítios arqueológicos, situados na Região de Carajás (onde ocorre a exploração mineral), relatam que

as investigações identificaram, no que chamam de pré-história amazônica, a ocupação de pelo menos de dois grupos primitivos.

A primeira, chamada ocupação pré-cerâmica ou grupo de caçadores-coletores, cujos vestígios encontrados na Gruta do Gavião e na Gruta do N1 remontam a mais de 6.000 anos antes de Cristo (AC), demonstram que esse grupo poderia ser formado por bandos familiares e que migravam para outras grutas, conforme a necessidade alimentar. Os vestígios encontrados se referem tanto aos artefatos de pedra e resquícios de fogueira, quanto aos animais mortos (espinhas de peixes, carapaças de quilônios e moluscos, que possivelmente faziam parte de seus hábitos alimentares) encontrados nessas Grutas.

A outra ocupação seria de grupos indígenas ceramistas ou Tupi Guarani. A pesquisa, relatada pelos autores, revelou que há presença, num período entre o século III ao século XVI, desses grupos em 51 sítios arqueológicos, localizados às margens dos rios: Parauapebas, Novo, Itacaiúnas e próximos ao garimpo Serra Verde. Pelos rastros e objetos encontrados, os pesquisadores entenderam que se tratava de grupos socialmente organizados, com divisão do trabalho, cuja subsistência se dava pela agricultura itinerante, tendo como base alimentar a pesca, caça, coleta de frutos e a mandioca. Além disso, produziam artesanatos bem elaborados, destacando-se tigelas, assadores e vasos, assim como, a produção de artefatos de pedra (raspadores, moedores, quebra coco e lâminas de machado etc.) para o processamento da mandioca.

Os pesquisadores relataram, ainda, que outras comunidades indígenas passaram pela região e algumas se fixaram em reservas em vários municípios do Sudeste do Pará. Os Xikrin do Cateté²⁵, dissidentes do grupo Kaiapó, chegaram a Parauapebas por volta em 1903 e se mantêm, até hoje, numa reserva às margens do rio Cateté e rio Itacaiúnas. Suas terras se localizam dentro da área de exploração da CV, gerando muitos conflitos entre índios e a empresa. Assim como há confrontos entre índios e madeireiros que invadem as reservas indígenas para extração de madeira ilegal, os madeireiros são extremamente reprimidos pelos indígenas de forma violenta, como relata Gianninni (1991).

Após a privatização da CV, a empresa fez parceria com a comunidade dos Xikrin do Cateté para poder explorar a área, pagando-lhes “*royalties*” da exploração, além de construir casas de alvenaria e doar veículos (helicóptero e caminhonetes) para locomoção dos mesmos. Ainda assim, essa relação não é tranquila, pois os indígenas acusam a CV de explorar o meio ambiente mais do que deveria.

²⁵ Trazemos a participação social dos Xikrin do Cateté porque fazem parte da formação social da cidade de Parauapebas.

Quanto aos serviços básicos de saúde e educação, a comunidade é atendida pela Prefeitura de Parauapebas que mantém duas escolas indígenas bilíngue na comunidade, funcionando nos moldes da alternância. Foram selecionadas as imagens²⁶, a seguir, para mostrar que essa comunidade preserva os costumes, estilos de vida dos seus antepassados:

Imagem 8 – Atividade de Trabalho das Mulheres Xikrin.



Fonte: Isabelle Vital Giannini – ISA, 1996.²⁷

²⁶ As fotos estão disponíveis no site: <http://img.socioambiental.org/v/publico/xikrin-kayapo/>, cujo acesso se deu em janeiro de 2010.

²⁷ Segundo a autora da foto, Isabelle Giannini, essa imagem diz respeito ao ritual de preparo de alimento, no forno ki, de responsabilidade das mulheres da Comunidade.

Imagem 9 – Atividade de trabalho dos Índios Xikrin.



Fonte: Pedro Martinelli – ISA, 2000²⁸.

3.2 – Parauapebas: cenários da educação municipal.

No que diz respeito à educação municipal, a Companhia Vale (CV) tem incidência direta na organização pedagógica da rede de ensino e da gestão. Por meio do “Programa Escola que Vale” da Fundação Vale (FV), cujas ações eram/são executadas pelo Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC), conhecida atualmente como Comunidade Educativa, são desenvolvidas as formações continuadas dos professores, gestores e demais profissionais da educação (envolvendo praticamente todos os profissionais que atuam na educação), como expressão do compromisso social da CV para com a educação. As ações²⁹ são realizadas na rede atendendo às demandas urbanas e rurais.

O objetivo do “Programa Escola que Vale” é:

[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem e para o cumprimento das metas da educação pública nos locais onde a Vale atua, por meio da instituição de um processo de formação continuada de diretores, vice-diretores, coordenadores

²⁸ De acordo com Pedro Martinelli, a foto retrata a festa de venda da primeira safra de madeira da reserva indígena.

²⁹ No anexo II há uma *print* da página da Fundação Vale (FV) para ratificar o que já foi citado.

pedagógicos, supervisores de escolas, professores e técnicos da Secretaria de Educação Municipal. (FUNDAÇÃO VALE, 2015)

Na página da Fundação Vale, está explícito que as formações são em “língua, artes e gestão” para educação infantil e para o primeiro ciclo do ensino fundamental. O Programa tem atuado em Parauapebas e em mais de 25 municípios, todos localizados nos Estados onde a Vale está inserida: Pará, Maranhão, Minas Gerais e Espírito Santo.

Abordar esse tipo de concessão da educação, pensada numa perspectiva crítica, tanto enquanto acadêmico, quanto profissional da educação pública estatal, ou mesmo militante pelos direitos da escola pública, é alarmante e pode ser considerada perigosa no sentido de favorecer a desresponsabilização da esfera pública para com a oferta e qualidade da escola pública, delegando ao setor privado cada vez mais posse de oferecer os serviços públicos, pois é sabido que a lei da educação permite esse tipo de parceria, como apresenta Cury (2008, p. 17) “[...] a educação privada sempre teve seu reconhecimento e possibilidade de atuação nos sistemas de ensino sob regime de concessão ou de autorização”.

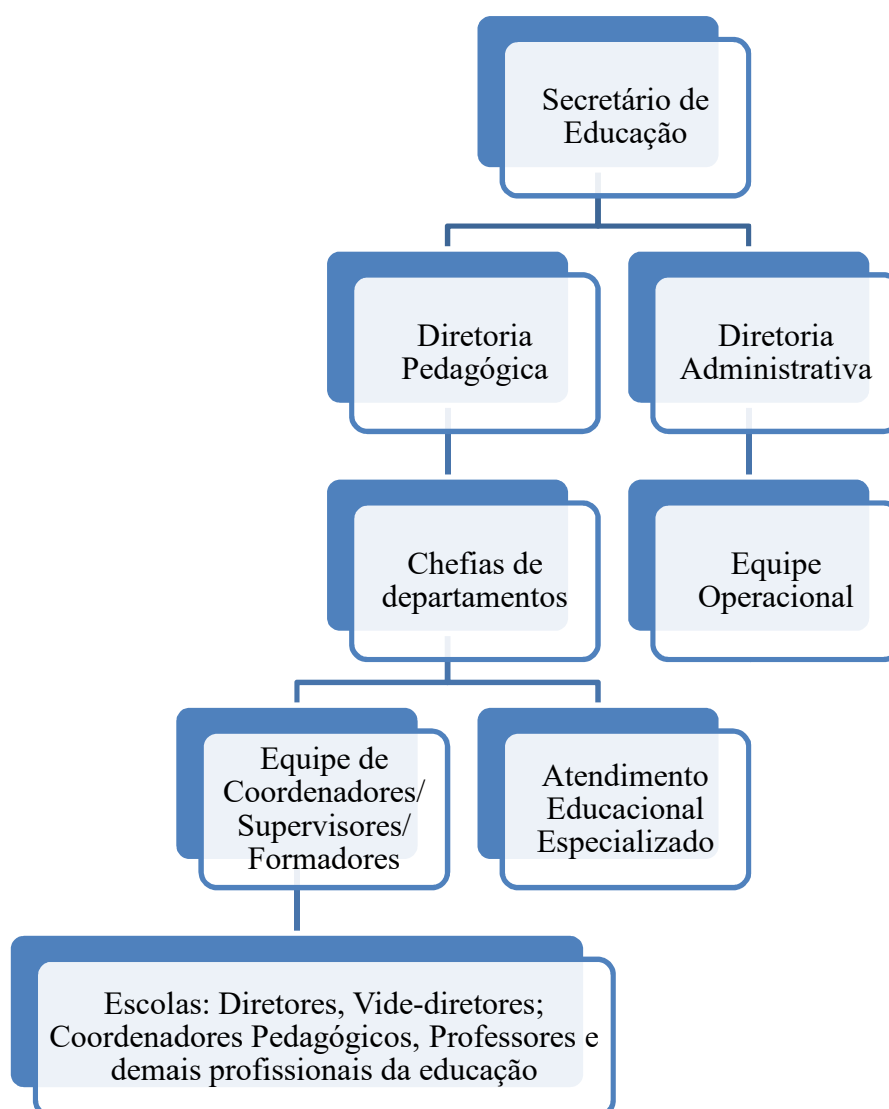
Destaca-se, com muita preocupação, essa relação público-privada estabelecida entre a Prefeitura e a CV, quando se submete a educação pública à lógica dos interesses do capital. Ao tomar como referência Montañó (2008), pode ser feita uma comparação dessa situação muito próxima à realidade concreta, quando o autor diz que:

No que concerne à política social estatal, percebem-se algumas alterações: a) precarização (em oposição ao preceito constitucional de qualidade); b) focalização (em antagonismo com a universalização); c) municipalização (desvirtuando a descentralização desejada pelo constituinte); d) transformação do direito em “benefício” (abrindo caminho para o social, seguindo dois caminhos: 1) re-mercantilização, tornando os serviços oferecidos pelo Estado ou da precarização e focalização das políticas sociais; 2) re-filantropização, estimulando as ações da sociedade civil, de caráter voluntário. (MONTAÑO, 2008, p. 34).

Ao notar a atuação da Fundação Vale quando diz que visa o desenvolvimento do local onde está inserido (e nesse caso, a educação pública é um dos seus mecanismos de desenvolvimento), fica claro a lógica de mercantilização e filantropização, linha tênue em que não se sabe mais o que é público e o que é privado nessa relação.

Ao avançar na compreensão de como a rede de ensino de Parauapebas estava organizada no período de 2005-2010, tem-se a seguinte estrutura, mencionada pelo, então, Secretário de Educação na entrevista concedida por ele na época de seu exercício. O mesmo descreve que a Secretaria é composta por:

Gráfico 1 – Estrutura Organizacional da Secretaria de Educação de Parauapebas de 2005-2010.



Fonte: Entrevista com o Secretário de Educação, 2009. Gráfico elaborado pela autora, 2015.

Como observado no gráfico 1, a Secretaria de Educação apresenta diversos setores, cada qual com responsabilidades que juntamente são responsáveis pela gestão da educação municipal. Diante dessa estrutura, entende-se também relevante compreender a atuação e função de cada setor, explicitados abaixo:

- *Secretário de Educação*: gesta toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação, apoiado principalmente pelas diretorias: pedagógica e administrativa;
- *Diretoria Pedagógica*: coordena o trabalho pedagógico de supervisão, coordenação e formação de professores, por meio das chefias de departamento dos ciclos, da Educação de

Jovens e Adultos (EJA), anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, conta com o suporte direto dos assessores e da equipe de comunicação;

- *Chefias de Departamento*: coordena a atuação da equipe pedagógica, composta pelos supervisores, coordenadores e formadores. Esses profissionais, na maioria dos departamentos, atuavam na supervisão e coordenação das escolas e na formação dos professores; porém no departamento da educação rural esses profissionais atuavam além da supervisão e formação dos professores nas escolas; há também a função de gestar e coordenar pedagogicamente as escolas das classes multisseriadas. Dessa forma, o Chefe do Departamento da educação rural também atuava como diretor das escolas das classes multisseriadas. Além disso, havia também um núcleo de atendimento especializado para acompanhar as crianças especiais.
- *Diretoria Administrativa*: responsável pelos setores de contabilidade, transporte, área administrativa, setor de estatística e equipe operacional;
- *Equipe operacional*: motoristas, assistentes administrativos, pessoal de limpeza, merendeiras (a equipe de limpeza e merenda tanto da secretaria de educação quando das escolas são terceirizadas).

Como se viu no gráfico 1 e nas descrições das atuações e funções da Secretaria de Educação de Parauapebas, no período da pesquisa, de 2005 a 2010, estava também a sua principal função que era gestar as escolas. No que se refere aos estabelecimentos de ensino, de modo geral, estava dividida como apresenta a tabela 3:

Tabela 3 – Número de estabelecimentos escolares da rede municipal de Parauapebas de 2005-2010.

ANO	GRAUS	ESTABELECIMENTOS/ TOTAL	
2005	Pré-Escolar	51	99
	Ensino Fundamental	48	
2006	Pré-Escolar	43	84
	Ensino Fundamental	41	
2007	Pré-Escolar	33	76
	Ensino Fundamental	43	
2008	Pré-Escolar	35	76
	Ensino Fundamental	41	
2009	Pré-Escolar	32	74
	Ensino Fundamental	42	
2010	Pré-Escolar	28	65
	Ensino Fundamental	37	

Fonte: Estatística Municipal de Parauapebas de 2014, com base nos dados do MEC/INEP/SEDUC e elaboração IDESP/ SEPOF. Elaboração da tabela: autora, 2015.

Em relação aos dados dos estabelecimentos de ensino mostrados a tabela 3, pode-se dizer que a quantidade diminuiu ao longo dos anos, informação ratificada pela comparação dos dados 2005 e 2010, em que se tinham respectivamente, 99 e 65 no total de escolas, somadas as de educação infantil e ensino fundamental, ou seja, há uma “brusca” queda no número de prédios escolares. Noutra tabela, a de número 6, abaixo, traz um dado sobre a matrícula dos alunos, nesse caso aponta que o número de alunos aumentou. Ora, se houve pelo menos 34 escolas fechadas num intervalo de cinco estudados e a demanda cresceu, há uma hipótese de que esteja ocorrendo a superlotação das salas de aula nas escolas ativas.

Nessa pesquisa, relacionada aos dados das escolas no campo foi apreendido, por exemplo, que com a criação, em 2010, da Estação Conhecimento da APA do Igarapé Gelado, pertencente à CV, ocorreram o fechamento de cinco escolas multisseriadas: EMEF Lineu Muniz Dutra; EMEF Firmino de Oliveira; EMEF São José III; EMEF Jorge Amado; EMEF

Santa Maria, o que contribuir para a estatística do número de fechamento das escolas no município.

Todos os alunos dessas escolas fechadas, no exemplo acima, foram transferidos para a Estação Conhecimento, cujo atendimento municipal ficou sendo realizado pela EMEF Jorge Amado. Assim que a Fundação Vale construiu e equipou essa escola, propôs que funcionasse no sistema de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Nessa parceria, a prefeitura iria fornecer o quadro de pessoal da rede municipal e a Fundação Vale, através da OSCIP iria financiar as ações e projetos realizados.

A escola “modelo” Estação Conhecimento, criada pela CV, passou a atender, desde 2010, os filhos de assentados e alunos que residiam no meio rural. A escola não adotou a organização de classes multisseriadas, passando a utilizar os ciclos como modelo de aprendizagem. Mesmo sabendo que o público era egresso de classes multisseriadas, não houve problematização sobre o processo de transição da transferência de uma escola para outra; nem das mudanças na estrutura organizacional. A escola passou a atender 240 alunos.

Imagem 10 – Estação Conhecimento da APA Igarapé Gelado – refeitório.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2010.

Imagem 11 – Estação Conhecimento da APA Igarapé Gelado – Salas de aula.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2010.

**Imagem 12 – Estação Conhecimento da APA Igarapé Gelado:
Visão Panorâmica da Escola.**



Fonte: Arquivo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2010.

A partir das imagens 10, 11 e 12 podem ser feitas algumas observações. A imagem 10 mostra o refeitório da escola, cuja arquitetura levou em consideração as leis de acessibilidade,

porque há rampa e há escadas; já na imagem 11, pode-se observar alguns “blocos” de salas de aula, quatro no total, cujo acesso é ao lado estacionamento. Segundo o técnico ambiental da FV que acompanhou a visita e explicou a proposta da escola, disse que a ideia dos amplos espaços é construir mais blocos de sala de aula e mais alojamentos para alunos e professores, no sentido de aumentar a oferta de vagas.

Considerou-se interessante a sua explanação. Ao aproveitar a oportunidade, foi perguntado sobre qual o real sentido da FV em se preocupar com a construção de uma escola “magnífica” como aquela? O técnico respondeu que era o “princípio da sustentabilidade”: o lugar escolhido para a construção da escola é uma área de proteção ambiental e que a empresa se preocupa com o bem estar da população, inclusive a rural. Ele continuou explicando que a intenção da FV era construir mais dezoito (18) escolas como essa, sendo algumas no meio rural e outras na área urbana.

Foi perguntado, então, como funcionaria a parceria com a Prefeitura? O técnico respondeu que seria através de um convênio via OSCIP e que a prefeitura iria arcar com o pessoal, manutenção, transporte e alimentação e a FV ficaria responsável pela formação cultural, equipamentos e formação continuada.

Na imagem 12, a partir da visão panorâmica da escola, verificam-se mais espaços além do refeitório e das salas de aula; a tenda branca é o espaço para eventos culturais da escola, apresentações de teatro e a construção no canto direito da imagem é o alojamento dos professores. Não aparecem nessa imagem, mas há um anfiteatro e alojamentos para estudantes. O alojamento não é para todos os estudantes, apenas, para alguns cuja mobilidade entre a escola-casa ficaria inviável de se realizar todos os dias. Já os professores ficavam na escola durante a semana, por isso seus alojamentos estavam garantidos.

A Estação Conhecimento funciona em tempo integral, ou seja, as crianças ficam sete horas e realizam atividades de acordo com a idade e série numa proposta que engloba: cultura, esporte, informática, leitura, artes plásticas e atividades agrícolas: horta, pequenos animais. O atendimento é feito aos alunos de 1º ao 9º ano. O quadro de pessoal inclui: cinco técnicos, um engenheiro, um zootecnista, um veterinário, além dos professores e demais profissionais da educação. Essas informações pedagógicas foram repassadas pela diretora em exercício Laene Sousa.

Não houve oportunidade de realizar entrevistas sobre essa realidade educacional, pois não se sabia de sua existência e nem que se teria a oportunidade de visitá-la no dia da inauguração oficial. Porém, os depoimentos foram coletados e registrados em um caderno. Em relação à escola em si, é válido deixar registrado que se trata de uma construção em área

de proteção ambiental, porém, descampada, sem arborização adequada ao meio ambiente, pois a reserva de natureza é muito pequena nessa região.

Com a criação de uma escola grande e espaçosa, aquelas classes multisseriadas deixaram de existir, podendo ter contribuído com a queda, em 2010, do número de estabelecimentos de ensino, cujos números podem ser observados na tabela 3. Vale ressaltar que não se está dizendo que essa é a única justificativa, mas que, significativamente, contribuiu para esse processo.

Em relação à Estação Conhecimento, em entrevista com o Secretário de Educação em exercício no período histórico de 2005-2010, o Prof. Raimundo Neto, expôs reflexões sobre essa escola que na época estava em estágio de construção.

Olha a escola na verdade ela está sendo construída pela iniciativa privada, mas ela vai ser gerenciada pelo município. Cabe ao município! Esta é ainda em discussão porque ainda não se chegou a um acordo: em relação ao custo dela, que vai ser muito alto e a iniciativa privada não deixa isso apenas nas costas (sic) do município. Porque tem um monte de coisas, de instrumentos, de insumos que são muito caros, mas a parte de funcionários, a parte de professores, serão da nossa responsabilidade. Responsabilidade do município! A parte que tocar (sic) ao município é discutir com município, e a parte que cabe ao Estado, o ensino médio é pra discutir com o Estado, mas o importante é que a educação comece a pensar numa lógica de produção de sustentabilidade do homem. Porque é uma outra característica peculiar da nossa região, que muita gente que vem do campo não tem uma vocação agrícola, ele é o garimpeiro de serra pelada que ficou por aí órfão do trabalho do garimpo, desempregado e não tinha qualificação. Ele começou a ir pro campo, mas ele especificamente não tem uma cultura voltada para a produção, então muita gente termina abandonando, então também se discutir a cultura do campo, da sustentabilidade e a escola tem que assumir esse papel de evitar a prática predatória das atividades agrícolas como o manejo inadequado do solo. Isso tem que ser discutido muito, essa história das queimadas na região. Então, é uma das formas predatórias extremamente praticada nessa região. (RAIMUNDO NETO, 2009)

A partir da fala do Secretário de Educação, muitas questões nos apontam para a mercantilização do ensino: primeiro, a naturalidade de uma “iniciativa privada” em construir uma escola pública; segundo, mais natural ainda é a relação que se estabelece entre o público e privado, como se fossem a mesma coisa. Não se tem dúvidas de que essa escola é bonita, ampla e arejada, mas ela não representa a realidade concreta das escolas públicas no Brasil, muito menos no meio rural. Ensejou-se numa escola de alto padrão como essa, socializada e ocupada pela classe trabalhadora, porém, retorna-se ao pensamento de que nesse momento histórico, os homens vivem numa sociedade capitalista, ou seja, isso é alienante.

Adrião e Borghi (2008) abordam em um debate sobre as parcerias público-privadas na educação e consideram que

[...] medidas como a contenção do gasto público e a reforma político-institucional indicavam que o Estado deixasse de ser o responsável prioritário pelo financiamento e manutenção da educação básica e passasse a exercer a função de “gestor” dessa mesma educação. Para tanto, em vez de investir diretamente recursos públicos e

manter um aparato administrativo condizente com a oferta de serviços educacionais em massa, caberia ao Estado induzir “parceiros” (sociedade civil, empresas, níveis inferiores de governos, etc.) a se responsabilizarem por essa oferta ou por parte dela, resguardando-se a tarefa de definir o produto educacional a ser atingido e os mecanismos para aferição da qualidade desse produto. (ADRIÃO, 2006^a). (ADRIÃO, BORGHI, 2008, p. 100-101)

Essa análise das pesquisadoras sobre a função “gestor” é muito coerente para analisar as afirmações do Secretário, no que se refere à parceria com a CV. Parece que induzir “parceiros” é o que mais tem de novidade na educação subsidiada pelo capital, porque o público se beneficia, mas a iniciativa privada se beneficia mais, utilizando-se dos recursos públicos a seu favor.

No que se refere à infraestrutura de bibliotecas e laboratórios de informática, no período desta pesquisa, de acordo com a tabela 4, tem-se as seguintes informações:

Tabela 4 – Número de bibliotecas e laboratórios de informática instalados nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Parauapebas de 2005-2010.

ANO	BIBLIOTECAS	LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA
2005	9	17
2006	12	18
2007	18	20
2008	24	22
2009	23	23
2010	22	25

Fonte: Estatística Municipal de Parauapebas de 2014, com base nos dados do MEC/INEP/SEDUC e elaboração Idesp/ Sepof. Elaboração da tabela: autora, 2015.

A tabela 4 demonstra uma contradição entre a quantidade de bibliotecas e laboratórios de informática, como se alguns estabelecimentos tivessem que escolher entre ter uma biblioteca ou ter um laboratório de informática, se comparados aos dados do número de estabelecimentos escolares. O quadro demonstra, ainda, que o número de bibliotecas cresceu em 2008, mas nos anos 2009 e 2010 diminuiu, respectivamente. Havia cerca de 65 escolas em funcionamento, destas somente 22 tinham esse espaço. Pode-se afirmar, ainda, que a biblioteca na maioria delas chega a ser inexistente ou está desativada, o que pode ser

identificado como perda tanto para a formação dos professores, quanto para o incentivo à leitura do público atendido.

Quanto aos laboratórios de informática, a situação se repete, embora tenha havido um aumento progressivo de 2005 a 2010 na criação desses espaços, ainda não atendem a totalidade das escolas, apenas 25 estabelecimento em relação aos 65 prédios escolares. Segundo a entrevista do Secretário Raimundo Neto, a construção e o equipamento dos laboratórios de informática eram uma prioridade em seu governo, mas de acordo com os dados, apenas um pouco mais de um terço das escolas foi contemplada.

Ao focalizar apenas nas informações do ensino fundamental, com 37 escolas no total, 11 escolas, ainda, estavam fora das metas do Governo municipal. Mesmo observando que no período estudado a quantidade de laboratórios tenha aumentado, junto ao desafio de informatizar as escolas, há também outras questões a serem resolvidas, ou seja, ainda falta pessoal qualificado para atuar como professores nesses laboratórios ou nas bibliotecas. Não basta apenas ter esses espaços disponíveis, qualificá-los é fundamental quando se almeja a qualidade da educação.

Na imagem 13, verifica-se que em uma das escolas tratada nessa pesquisa, há laboratório de informática e biblioteca, funcionando com parte do processo de ensino e aprendizagem do ensino fundamental da “EMEF Crescendo na Prática”. Não foi possível tirar foto, mas a “Estação Conhecimento” também tem esses espaços. Já, a “Escola da Pedagogia da Alternância” não tinha nenhum dos espaços, a sala onde ficam os livros dos alunos é o mesmo espaço da dispensa, como se pode verificar em imagem, mais a frente.

Imagem 13: Laboratório de Informática da EMEF Crescendo na Prática.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Em relação ao número de professores da rede, concursados e temporários, foi elaborada a tabela 5, no período de 2005-2010, cujos dados são os seguintes:

Tabela 5 – Número de professores da rede municipal de Parauapebas de 2005-2010.

ANO	GRAU	PROFESSORES	TOTAL
2005	Pré-Escolar	249	947
	Ensino Fundamental	698	
2006	Pré-Escolar	246	976
	Ensino Fundamental	730	
2007	Pré-Escolar	245	989
	Ensino Fundamental	744	
2008	Pré-Escolar	244	1.028
	Ensino Fundamental	784	
2009	Pré-Escolar	210	1.065
	Ensino Fundamental	855	
2010	Pré-Escolar	...	...
	Ensino Fundamental	887	

Fonte: Estatística Municipal de Parauapebas de 2014, com base nos dados do MEC/INEP/SEDUC e elaboração Idesp/ Sepof; dados de 2009 e 2012 a partir do censo de ensino do IBGE; (...) dados não informados. Elaboração da tabela: autora, 2015.

De acordo com a tabela 5, no exame dos dados do período estudado pode-se verificar que há um crescimento na contratação de professores, havendo aumento significativo no número de professores do ensino fundamental e decréscimo no quadro de professores da educação infantil. Vale ressaltar que essa rede de ensino foi municipalizada nos anos 1990 e atende, desde a educação infantil ao ensino fundamental de 9 anos (implantado em 2009). Acredita-se que, pelo motivo de aumento do número de um ano no ensino fundamental e diminuição de um ano na educação infantil possa ter ocasionado a elevação o número de professores desse segundo nível.

Em relação à peculiaridade na contratação de professores, foi, somente a partir de 2006, por requisição dos militantes da educação do campo, ligados principalmente ao MST, que passou a ter vagas nos concursos públicos destinadas às escolas no campo e dentre essas vagas, subdivididas entre os níveis (educação infantil no campo, ensino fundamental no

campo). Dessa forma, os profissionais da educação que prestassem o concurso já saberiam em que lugar atuaria, isto é, no campo.

Sobre esse assunto da formação de professores, Deusa, representante do MST e diretora da EMEF Crescendo na Prática, localizada no Assentamento Palmares II, deixara em evidência que, para as escolas no campo, a questão da formação e contratação de professores ainda é um dilema. No caso da escola citada, há um misto entre professores efetivos e contratados.

Em relação às vagas destinadas aos professores das escolas rurais nos concursos públicos, a militante diz que são poucas as vagas, muito escassas diante da demanda, como mostra o relato:

[...] eu penso ainda que o concurso que é feito aqui tanto pra zona rural com para a zona urbana, ainda não atende a demanda do município. É muito pouco né? (sic) Gente eu tive olhando a lista dos que foram chamados é muito pouco para a demanda do município, então eu penso que está mais relacionado à política do município em relação aos concursos. Porém se tu fores olhar a realidade baseada em outros municípios a situação é pior ainda. Parauapebas é muito pouco os concursos que foram feitos, mas relacionadas à região é um dos municípios que mais tem avançado nisso. (DEUSA, 2009)

A entrevistada reconhece a importância da realização de concurso para professores que vão atuar no meio rural e exposto que, mesmo com a ocorrência de concursos, há casos em que pessoas são chamadas, mas não se identificam com essa realidade, como trata no fragmento abaixo:

[...] nós fizemos uma avaliação ano passado. Eu pautei isso no departamento de educação do campo: a dificuldade que a gente tem com educadores quando eles chegam na escola. Eles não procuram conhecer o território que eles vieram, o território social, território cultural, o território inclusive econômico das famílias, quando eles não se colocam abertos para conhecer esse espaço, geralmente a gente tem problema. A gente tem avaliado isso e penso que esse ano a gente vai trabalhar isso de forma mais intensa, iniciamos hoje, inclusive há professores ali que estão chegando, justamente não é que a gente não quer que os professores cheguem aqui, mas é pra poder entender a comunidade, o espaço no qual estamos educando, porque se eu não entendo os sujeitos com o qual eu estou trabalhando, a sua cultura, a sua política, o seu espaço social, logicamente eu vou ter dificuldade, tem aquele poema. Eu não me lembro o nome do autor aqui, mas o sobrenome dele é Didonet, eu vou ver, é um poema muito bonito, eu vou até vê o nome dele pra te passar, que ele trabalha muito essa questão “pra você me educar, você precisa me conhecer”. Esse é o título do poema, e eu vou vê ali nome do autor, porque esse poema é riquíssimo, ele traduz assim, uma linguagem extremamente rica nessa questão do conhecer o sujeito que e estar trabalhando com ele. [...] Eu vou intensificar o estudo dos professores que chegam com os que já estão, porque o estudo ele nunca vence, porque a sociedade anda, eu até falei as coisas se modificam, o próprio território. Ele muda né? (sic) É construído, então é preciso que nós que estamos aqui, nunca percamos a liga, com o estudo da gente mesmo. (DEUSA, 2009)

As questões pontuadas por Deusa são importantes para a construção de um espaço escolar democrático e participativo. Ela fala que a escola que foi conquistada pelo MST

(EMEF Crescendo na Prática), mantém-se a “custos” altos, tanto financeiros, quanto pela proposta pedagógica própria do MST que tentam implementar.

Quando se discute o sentido da educação do campo, o porquê do MST defendê-la, mesmo com todos os conflitos que emergem da complexa realidade social, seja do assentamento e da própria escola, como, por exemplo, os professores que não se identificam com o seu ambiente de trabalho, são desafios que aparecem em todos os lugares, independente do território, campo ou cidade, mas estar aberto para construir o trabalho coletivo com a equipe e comunidade, e conhecê-los faz toda a diferença do sentido na formação do cidadão que se quer para a sociedade – esse parece ser um dos grandes desafios na construção da escola para a classe trabalhadora. Não se constrói uma sociedade sozinha (o), não se faz educação sozinha (o).

Um caminho interessante que ela busca para fortalecer sua equipe pedagógica é a formação dos docentes na própria escola. Sendo assim, os professores poderão buscar uma educação revolucionária, a partir da fundamentação teórica das ciências, das artes etc., para serem transformados em agentes multiplicadores do pensar e agir individual e coletivo. Na imagem 14, abaixo, vê-se a formação na escola, como programação da Jornada Pedagógica do ano de 2009.

Imagem 14: Formação continuada dos professores na EMEF Crescendo na Prática.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Imagem 15: Jornada Pedagógica na EMEF Crescendo na Prática.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

A partir dessas imagens, 14 e 15 pode-se afirmar que o esforço da formação continuada e coletiva está acontecendo, como prevê a LDB 9394/96 e a discussão realizada na CONAE 2010 sobre a valorização dos profissionais da educação e a reivindicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Na imagem 15 também se refere à Jornada Pedagógica na escola, do mesmo ano. Vale destacar que no chão da imagem 15, pode ser percebido um girassol, traços da ação cultural realizada pelo MST, denominado de mística, que pode ser entendida como a representação da realidade das lutas pela terra e suas conquistas. Nessa mística se pretendeu mostrar e abordar questões da realidade do assentamento e da escola.

Por fim, para conclusão desse tópico de apresentação da rede de ensino de Parauapebas, foi construída uma tabela referente às matrículas gerais dos alunos na rede municipal, como se verificará na tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Número de matrículas da rede municipal de Parauapebas de 2005-2010.

ANO	GRAU	MATRÍCULAS	TOTAL
2005	Pré-Escolar	6.010	26.734
	Ensino Fundamental	20.724	
2006	Pré-Escolar	5.857	28.079
	Ensino Fundamental	22.222	
2007	Pré-Escolar	5.668	28.799
	Ensino Fundamental	23.131	
2008	Pré-Escolar	5.785	30.563
	Ensino Fundamental	24.778	
2009	Pré-Escolar	4.775	31.774
	Ensino Fundamental	26.999	
2010	Pré-Escolar	5.012	32.211
	Ensino Fundamental	27.199	

Fonte: Estatística Municipal de Parauapebas de 2014, com base nos dados do MEC/INEP/SEDUC e elaboração Idesp/ Sepof. Elaboração da tabela: autora, 2015.

Ao observar a tabela 6, verificou-se que o número de matrículas geral na rede tem crescido progressivamente de 2005 a 2010. Um fator que poderia justificar essa elevação nas matrículas é o processo migratório, pois Parauapebas é uma cidade cujo fluxo de pessoas é intenso e constante. Muitas famílias chegam, enquanto outras partem da localidade, diariamente, e se várias se fixam na cidade.

Sobre o fluxo migratório, o Secretário de Educação do município apresenta que

[...] a cidade que cresce muito tem essa característica, inclusive o que dificulta a organização da nossa rede de ensino, porque o impacto de ingresso de aluno na rede todo ano é muito alto, isso necessita além de uma necessidade constante e normal rotineira da manutenção das estruturas existentes, da construção de novas escolas, e não só pensando nessa construção de escolas novas, mas pensando numa estrutura moderna, principalmente que possa ser afinada com as tecnologias que estão disponibilizadas no mundo. (RAIMUNDO NETO, 2009)

O Secretário foi “prudente” em seu posicionamento, pois, uma vez que se está numa zona de expansão, os desafios no atendimento educacional, social, saúde aumentam. Um exemplo demonstrativo pode ser o fluxo de entrada e saída de pessoas no sentido Parauapebas

e Maranhão, por meio do trem da CV. É demasiado impressionante o fluxo de migração, pois parece que o número que parte da cidade é o mesmo que desembarca ou até mais.

Além disso, a elevação de matrículas também é preocupante, pois, com a redução da quantidade dos estabelecimentos escolares, pode demonstrar que as salas de aula estão lotadas, o que se torna num descaso quando se pensa na qualidade real de ensino-aprendizagem. Por fim, considera-se que esses dados se vinculam ao panorama da educação na rede de Parauapebas e são imprescindíveis para se possa compreender o contexto da educação no campo, a qual será abordada no último tópico.

3.3 – Parauapebas: cenários de enfrentamentos e desafios na oferta da educação no campo.

Chega-se a esta última parte do trabalho, com algumas angústias diante das limitações das políticas educacionais, mas com a constante convicção de refletir sobre os cenários e os desafios da educação do/no campo. Ainda não tinha sido afirmado, até o presente momento, neste estudo, que período histórico de 2005 até 2010, foi selecionado com vistas a uma sequência de um grupo na Gestão Pública, em outras palavras, elencou-se o ano de 2005 como marco inicial de nossa pesquisa por ser o início de um mandato.

Ao longo da pesquisa de campo, foi selecionada uma série de materiais, documentos, relatórios para conhecer as políticas educacionais pertinentes às escolas rurais. A militante do MST, então, abordou essa questão em sua entrevista:

Pelo menos aqui no município, não, se havia um debate que eu não tenho conhecimento também; era debate de forma isolado. Como a gente conhece aqui, nós somos daqui, são poucas as organizações sociais que tem aqui, entre elas é o MST, eu posso até dizer que não existia porque, eu não tenho conhecimento de nenhum registro. Em relação ao movimento não existia nenhum debate de modo organizado, de modo oficial, é aquilo que te coloquei, a gente vivia pautando, não só nos momentos de reunião com a instituição, mas nas assembléias que a gente participava, a gente vivia pautando, mas não existia um debate organizado, então esse debate foi feito de forma mais organizada aqui no município agora recentemente dois anos pra cá, mas não existia. Pelo menos com o movimento sem terra não, eu posso até assegurar, depois tu pode até vê melhor, pesquisar com outras pessoas, como aqui tem poucas organizações que debatiam esse assunto [...]. Foi realizado conferências aqui no município, eu não estou bem certa da data, mas eu penso que foi em 2006, mas depois você pode conferir também, 2006, 2007. (DEUSA; 2009)

A Deusa só veio a confirmar que, em 2005, não havia discussão na rede sobre a educação do campo. Existia, é importante destacar, o Departamento de Educação Rural, devido à peculiaridade de sua atuação, como sede das escolas multisseriadas, entretanto, o debate sobre a problematização das escolas rurais veio a ter início em 2006. Não se está

dizendo que não havia ações pedagógicas nas escolas rurais, haviam várias, mas todas relacionando as mesmas e educação rural tradicional. Como foi possível observar nos documentos no Departamento de Educação Rural, muitas práticas desenvolvidas nas escolas tendiam a reproduzir a estrutura organizacional e pedagógica da escola urbana: currículo, avaliação, planejamento escolar etc.

Na proposta de trabalho para o ano de 2005, documento do Setor de Educação Rural (como era chamado o Departamento de Educação Rural até 2009), estabelecia cinco objetivos específicos:

- Elaborar um planejamento pedagógico eficiente que garanta a aprendizagem dos alunos;
- Identificar o ponto frágil no trabalho dos professores que servirão de base para a elaboração de material de suporte à prática diária do professor;
- Possibilitar ao professor a oportunidade de melhorar sua prática pedagógica através da participação nos encontros pedagógicos;
- Estabelecer uma relação de aproximação e parceria entre a escola e a comunidade local proporcionando-lhe a participação na vida escolar dos filhos, através dos conselhos de classes e reuniões bimestrais;
- Aproveitar e possibilitar todas as situações de aprendizagens dos alunos das escolas rurais. (SETOR DE EDUCAÇÃO RURAL; 2005)

Nesses objetivos encontra-se várias questões que permite apontar para a educação rural, primeiramente, pelo uso da “eficiência” na garantia dos resultados na aprendizagem dos alunos; segundo pela responsabilização do professor pelo fracasso na aprendizagem dos seus alunos, nos termos “ponto frágil no trabalho” que deverão ser identificados e corrigidos, como se apenas o professor fosse capaz de mudar a realidade ou o mundo, deslocando-o do contexto coletivo, da realidade local, da situação real de vida dos alunos etc..; terceiro pela participação da comunidade no conselho de classe e reuniões de pais, entendidos como as únicas formas de participação da comunidade escolar, limitadas se pensadas pelo viés da gestão democrática. Como se vê a escola até esse ano estava “encorpada” por teorias pedagógicas ligadas à perspectiva de produtos e resultados, além da otimização do trabalho do professor.

O Departamento de Educação Rural cumpre dois papéis, ao longo de sua existência: o primeiro se constitui numa sede escolar das classes multisseriadas e o de supervisão e coordenação das escolas rurais.

Assim, foi estranhamento, ao adentrar na instituição, em 2008, para realizar parte da pesquisa de campo. Observou-se longas filas nas quais mães, pais e jovens realizavam a matrícula para àquele ano. Após dois dias de observação, foi possível entender que o Setor de Educação Rural era a sede da escola e que possuía como diretor o próprio Chefe do Departamento e as supervisoras eram as coordenadoras pedagógicas de algumas escolas, as

que tinham classes multisseriadas, somente os professores não estavam lá, e sim, nas escolas, no seu espaço de trabalho.

O segundo papel que o Setor de Educação Rural desempenhava era o de supervisão e formação dos professores. A equipe, então, assumia os papéis de acompanhamento das escolas, de verificar as necessidades das classes multisseriadas e das demais escolas rurais, realizar a formação dos professores em cursos, oferecidos pela Secretaria de Educação e organização dos eventos formativos, tais como feiras, gincanas e Jornadas Pedagógicas.

Em novembro de 2006, ocorreu a I Pré-Conferência Municipal de Educação das Escolas do Campo³⁰. No documento de considerações iniciais, há duas reflexões que chamam atenção, a primeira é a de que “[...] a escola passa a ser o lugar em que a comunidade escolar vai construindo conhecimento [...]” e, a segunda, se vincula ao fato de “[...] cada escola é de grande importância. É desse material pensado, estudado e discutido, que vão surgir propostas de ações [...]” (PARAUAPEBAS, 2006)

Outra ação desenvolvida pela equipe do Departamento de Educação Rural foi o estudo do documento “Proposta de um plano nacional de formação dos profissionais da educação do campo – versão preliminar” (MEC, 2006). A partir desse estudo (com as abordagens sobre os aspectos legais da educação do campo, as características de formação a quem se destina, a formação a nível superior), a equipe organizou o I Seminário Municipal de Educação do Campo do Município de Parauapebas, “Cidadania é Participação: construindo políticas educacionais para o campo”, em 2007.

O objetivo desse seminário era o de propiciar um “amplo espaço de debates que levantasse demandas a fim de construir políticas educacionais para o campo, discutindo o direcionamento pedagógico do Setor de Educação Rural da SEMED de Parauapebas.” (PARAUAPEBAS; 2007a, p. 3). Desse evento foi tirada uma “Carta da Educação do Campo do Município de Parauapebas³¹”, na qual é ratificado o objetivo do evento e elucida que o grande desafio é “[...] a construção coletiva do *Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo do Município de Parauapebas*.” (PARAUAPEBAS; 2007b, p.1).

A Carta desse Seminário traz seis princípios pedagógicos, a saber: emancipação humana; valorização dos diferentes saberes; espaços e tempos; o lugar da escola; desenvolvimento sustentável, autonomia e colaboração. E, ao retomar as discussões sobre a educação do campo, Caldart, Molina, Arroyo entenderiam esse processo formativo como importante na luta pela educação do campo.

³⁰ Sobre a I Pré-Conferência ver o anexo III.

³¹ Sobre a Carta da Educação do campo, anexo IV.

Um documento que foi selecionado para este estudo, apresentado no anexo V desse trabalho é o “Relato inicial das atividades administrativas e pedagógicas do Setor de Educação Rural”, do ano 2008. Nesse documento, enviado à Diretoria Pedagógica da municipalidade, a equipe pedagógica relata as ações desenvolvidas nas escolas rurais, tais como: II Jornada Pedagógica da Educação do Campo; Encontros de formação de professores e coordenadores; avaliação da equipe. O grupo enfatizou a importância da ampliação da equipe pedagógica e solicitou mais ações da Secretaria de Educação com relação a manutenção dos equipamentos desse Departamento, para a melhoria das condições de trabalho (PARAUPEBAS, 2008).

Ao analisar os documentos referentes às ações e à trajetória da educação do/no campo, verifica-se que no ano de 2009, ocorreu a oportunidade de participar da III Jornada Pedagógica da Educação do Campo de Parauapebas por dois dias no Centro de Formação, discutindo e trabalhando em grupo. Nesse evento, pode-se gravar a discussão em que as escolas rurais definiam o que entendiam por educação do campo; foi possível, ainda, no primeiro dia, registrar as atividades desenvolvidas pelos professores de todas as escolas rurais, nos grupos de trabalho (GT) e de estudos sobre textos da educação do campo. Durante a discussão, uma pessoa anotava as falas que iriam relatar na plenária final. No dia seguinte, ocorreu o debate dos GT e cerca de quinze grupos se manifestaram, dentre as quais foram selecionadas seis falas com posicionamentos diferentes sobre educação do campo ou rural, como se observa no registro, a seguir:

- “[...] lutar pela educação do campo de forma que seja ampla, possibilitando aos alunos conhecimento, oportunidade de trabalhar e se ancorar num trabalho digno, não esquecer a identidade do profissional que trabalha com a comunidade escolar, para que assim essa comunidade venha a criar sua própria cultura, obter uma proposta cultural fundamentada no estudo da educação do campo, contrariando o que está posto na cidade a fim de não haver evasão na área do campo. De modo que a comunidade escolar valorize o potencial que o campo possui, isto é, intelectualmente, profissionalmente, enfim, em todo trabalho humano. [...]” (Equipe Unidos pelo Saber).
- “[...] Nosso tema por uma educação do campo é o traço de uma identidade em construção, escola do campo em movimento e o projeto em construção da terra produzindo gente. [...]” (Grupo 2)
- “[...] nós do grupo entendemos o seguinte: a educação do campo ao longo dos últimos anos tem passado por um processo de valorização considerada. Porque considerada? Porque ainda existe uma idéia muito preconceituosa de educação oferecida no campo, atrasada, os próprios moradores do campo se inferiorizam, não valorizando sua identidade camponesa [...]” (Grupo 3)
- “[...] entendemos o seguinte: esses alunos estão estudando no campo, terminam o ensino fundamental não tem pra onde ir e eles tem que ficar na zona rural. De que forma vamos manter esses alunos na zona rural? Essa é uma das nossas perguntas. A outra, o currículo de diferenciação, como é que vai se trabalhar

com esse aluno, porque filho da roça é uma realidade, quando termina o fundamental vai pra cidade e lá é outra realidade. Aqui ele trabalha com o leite, trabalha com o queijo ou na roça, quando ele chega lá ele vai procurar um emprego e não tem nada haver com a realidade dele, então a gente tem que pensar numa proposta pra segurar esses alunos na zona rural [...]” (Grupo 4)

- “[...] nós falamos também as questões das propostas pedagógicas, a proposta pedagógica foi realizada fora do campo incluso: o calendário, conteúdo, cultura, identidade, ética e estrutura da escola. O que chamamos de conteúdo é o conhecimento; tem que ter um conhecimento voltado para o aluno do campo, muitas vezes não é voltado; o calendário também não se adequa ao local, até porque também no período de chuva, existe o difícil acesso dos ônibus que ficam atolados, entre outras coisas, o tempo da colheita [...]” (Grupo 5, 2009)

Para surpresa de todos, os debates estavam mais progressistas do que se imaginara. Por estarem a poucos anos debatendo e reconhecendo que o meio rural tem suas dinâmicas de vida diferentes (com assentamentos, vilas, colônias etc.). Na compreensão do relato do Grupo 4, percebeu-se que foi o mais conservador dos quinze grupos que se apresentaram. As falas dos demais grupos ainda era incipiente e as falas mais elaboradas foram as que os militantes do MST estavam presentes. Com isso, apreendeu-se que o caminho e desafio dessa formação é um processo longo a percorrer e com muito a se desmistificar sobre a vida dos sujeitos no campo e na cidade.

Ainda em 2009, foi possível verificar algumas experiências educacionais nas escolas no campo: a “Escola da Pedagogia da Alternância” e a “EMEF Crescendo na Prática”. Na primeira citada haviam várias questões conflituosas na oferta dessa escola; já na segunda, descobriu-se que era a única escola, do município, que realiza eleição direta para diretor e vice-diretor.

Em relação à Escola da Pedagogia da Alternância, como referida acima, a escola iria fechar por falta de interesse da comunidade em geri-la, pois estava funcionando de forma precária, mantida pela prefeitura e, com os conflitos com os representantes da Associação do Assentamento 15 de outubro, não havia mais condições de mantê-la ativa.

Além disso, a Associação requeria da prefeitura o aluguel pela área em que a escola estava funcionando, alegando que a área era de bem comum e a comunidade tinha decidido plantar uma horta e mandiocas no lugar da escola. Caso a prefeitura aceitasse, eles não fariam a plantação e estavam dispostos a alugar a área. Isso gerou um conflito de interesses entre Prefeitura e Associação. A prefeitura questionava a área comum do assentamento para uso dos bens coletivos públicos: saúde, educação etc., já os representantes não entendiam o uso coletivo dessa forma.

A escola, criada em 2006, funcionava nos moldes da Pedagogia da Alternância, organizada em três tempos: o “tempo escola” em que se realizava estudos e atividades

sistematizadas correspondentes a série que se encontrava, com duração de quinze dias; o “tempo família e comunidade”, onde os professores iam até as casas dos alunos para fazer a orientação das atividades, com duração de cinco dias; e o tempo “folga”, utilizado para o descanso em dez dias. A “Escola da Pedagogia da Alternância” pode ser percebida pelas imagens, a seguir:

Imagem 16: Alojamento dos professores e alunos da Escola da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Imagem 17: Sala de aula da Escola da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Imagem 18: Área para uso da horta como atividade prática dos estudantes.



Fonte: Acervo de Viviane Cardoso da Silva, Parauapebas, 2009.

Na imagem 16 observa-se o alojamento da “Escola da Pedagogia da Alternância”, onde se observou a precariedade enorme de equipamentos, de infraestrutura e de saneamento. Os estudantes não estavam na escola nesse dia porque era o tempo “folga”.

Na imagem 17, percebe-se a única sala de aula da escola, que funcionava como classe multisseriada. Junto desse espaço, havia uma pequena sala, cuja função ser depósito para armazenamento dos materiais didáticos dos alunos e os alimentos.

Na imagem 18, o espaço se referia a horta que os alunos plantavam como atividade prática, verificou-se que foi roçada. De acordo com as informações de pessoas do lugar, o presidente da Associação roçou e plantou mandioca para que a prefeitura entendesse que não queriam mais a escola naquele lugar ou que se posicionasse quanto ao pagamento do aluguel.

O sentimento diante dessa situação era devastadora, primeiro pelo fato de que “fechar escola é crime”, segundo, pela falta de interesse da comunidade e de seus representantes em mantê-la, e terceiro porque essa escola utilizava uma metodologia inovadora e interessante, mas, que segundo uma das coordenadoras do Departamento de Educação Rural, deixaria de existir em 2010.

Diante dessa situação, buscou-se diálogo com um membro da comunidade, morador do assentamento que aceitou conceder uma entrevista. Sobre esse estabelecimento escolar ele disse: “a escola, filha, deixa eu vê (sic) se eu lembro, a escola agrícola é de 2006” (SEU JÃO, 2009) e continua, “Nós temos duas associações, essa aqui não tem nada ver com essa aqui, eles separaram e problema esta sendo esse porque a gente não pode nem intervir com eles, porque essa área aqui ficou pra comunidade tanto pra nossa que é a outra associação daqui desse lado, como pra deles” (JÃO, 2009).

Jão relatou que as duas associações, Carlos Fonseca e Assentamento Araçatuba, desde o assentamento das famílias, desmembraram-se e não “dialogam” entre si. Segundo ele, a área da escola é de uma associação, mas é a outra que não tem nada a ver que criou o caso e deseja cobrar da prefeitura um aluguel caro pelo espaço.

O setor rural sempre assumiu, na verdade a prefeitura, porque a associação de pais e mães da EFA nunca assumiu sozinha essa escola família agrícola, e tinha a associação aqui de moradores. Essas associações nunca chegaram a um consenso, até pra coordenar isso aqui. A associação de moradores de assentados, que tem um interesse muito grande por essa área, mas nunca assumiu, enquanto associação de pais e mestres. (SEU JÃO, 2009)

Diante do exposto, recorreu-se aos coordenadores das associações para o entendimento do que estava acontecendo com a escola, porque tantos conflitos de interesse diferentes e uma possibilidade de fechamento do espaço em jogo. No entanto, nenhuma das duas partes se manifestou, sendo uma delas afirmara não ter nenhuma relação com a escola, mesmo sendo a instituição que desejava cobrar da Prefeitura o aluguel da área da escola.

Após todo esse conflito, houve mais diálogo com o Secretário de Educação e o mesmo estava muito nervoso porque tinha acabado de receber os membros de uma das associações. Ele afirmou que:

Nós temos problemas, e um problema é decorrente da situação agrária do município, onde nós percebemos certa inoperância da gerência regional do INCRA em relação aos assentamentos. As áreas assentadas elas terminam depois sendo exclusivamente dominadas por interesses pessoais de alguns presidentes de associações, alguns assentamentos chegam a ter três assentamentos porque não conseguem mais se entender, onde o objetivo comunitário perde o valor e predomina o interesse pessoal, onde cada um consegue agregar em torno de si alguns grupos de pessoas interessadas, às vezes em resolver problemas pessoais, se agregam a essas associações e passam a exigir do município. O que nós temos ali é uma área de assentamento sem espaço público para a destinação de posto de saúde e escola que isso é inadmissível e é inadmissível que o gerente regional do INCRA, não se pronuncie sobre isso conhecendo o problema. Acho que é um descaso com a educação, é uma falta ou de competência ou de vontade política. Eu não sei em que se enquadraria, mas uma ou outra por parte de nosso gerente regional do INCRA, que também não conheço estou fazendo a crítica aqui ao órgão não a pessoa, e nem a escola regular tem espaço pra funcionar onde uma área de assentamento apropriado com recurso público. Uma área que deveria ser destinada a uma finalidade pública termina se destinando a interesses pessoais [...] (RAIMUNDO NETO, 2009)

Como se pôde verificar no relato, o Secretário toca em dois assuntos delicados: o primeiro é a participação e acompanhamento do INCRA na formação dos assentados e seus representantes sobre o uso do espaço comunitário; e o segundo é a relação estabelecida pela Associação que não vê a escola como bem comum e cobra o aluguel de um espaço dentro do assentamento que é público, o que pode se considerar uma grande contradição e uso do poder em benefício particular.

Ouviram-se, após essas entrevistas o Zelão (Chefe do Departamento de Educação Rural), e a France (coordenadora pedagógica). Os dois manifestaram seus descontentamentos com as posições políticas do Assentamento 18 de Outubro, considerando a atitude das lideranças das associações vergonhosa e desrespeitosa para com a comunidade.

Comunicou-se aos entrevistados que o João tentou explicar os conflitos existentes no assentamento, mas era muito tímido e achava que estava falando futilidades. Por essa razão, dentre outras questões, necessitava-se saber mais sobre o desenvolvimento da escola. Nesse sentido, eles relataram o seguinte sobre a escola da “Pedagogia da Alternância”:

Eu observo da seguinte forma, é um projeto muito bom, esse é o quarto ano de alternância já (sic), mas, pelo que eu tenho observado, sobre o trabalho com os meninos, eu vejo assim um pouco de carência, mas essa carência é de estrutura também, que deveria ser debatido, que a própria comunidade tivesse também mais interesse, né (sic), no sentido de ajudar porque nessa proposta é município e comunidade. O município oferece espaço, professores, mas digamos: os alunos levam alimentação deles e as famílias tinham que se responsabilizar por isso. (FRANCE; 2009)

De acordo com France, um dos desafios, além da estrutura pedagógica, manutenção e infra-estrutura da escola, é a relação com a comunidade, fazê-los entender a importância desse espaço de formação nesse espaço e que a participação dos mesmos era imprescindível para o desenvolvimento dessa escola.

A outra questão abordada foi o processo de eleição para a direção da EMEF Crescendo na Prática sobre o qual a coordenadora/supervisora Francinete explicou que essa escola era independente, apesar de sempre ter recebido financiamento da prefeitura. Ela pode afirmar, ainda, que há apenas dois anos eles estavam mais próximos, equipe de formação e escola. Sobre a gestão, ela disse que eles, a coordenação, fazem o processo e que a equipe de formação e supervisão não possui relevância na tomada de decisões. Assim, para o Seu Zelão, a resposta, similar a da Francinete, confirmou que ele não era simpático a essa ideia, pois no município esse cargo é comissionado.

Já o Zelão (2009) relata, num discurso próximo ao que o Secretário de Educação já havia dito, que a comunidade as duas associações não tiveram boas informações e instruções sobre a área comum do assentamento e como não podem vender essas terras, por serem públicas, eles estão num conflito com a Prefeitura que é a de não abrir mão do espaço sem que seja pago um aluguel pela mesma. Pode-se dizer que nesse caso, é uma perda enorme para a educação a possibilidade do fechamento da escola em decorrência de interesses privados.

Outra experiência que se destacou nessa pesquisa, foi a “Escola Crescendo na Prática”, com a eleição para diretor e vice-diretor, desde a sua conquista na criação do assentamento. Deusa, representante do MST e gestora da escola, trata da conquista desse direito por parte da comunidade e nos informa sobre esse tema da seguinte forma:

[...] não me lembro o ano, aqui desde o início que a escolha da gestão ela passa por esse processo da indicação da comunidade, só que antes não era eleição direta, sendo votada pela comunidade toda e pelos alunos, era trabalhada nos núcleos, era trabalhada na coordenação do assentamento, mas a eleição direta, se eu não estou enganada nos temos a experiência de três ou quatro eleições que já é feita aqui. Mas desde o começo que a escolha da gestão passa por esse processo de escolha da comunidade. (DEUSA, 2009)

Ao retomar as discussões postas no projeto de PNE-2010, a eleição para diretores é um direito a conquistar. Nesse sentido, foi uma grande experiência “ouvir” como se dá as discussões políticas, ideológicas, filosóficas e educacionais nesse processo coletivo do assentamento Palmares II. Considera-se que o MST avançou, consideravelmente, nas perspectivas de educação no campo, na luta por uma escola da classe trabalhadora quando conquistou na comunidade o direito de eleger os representantes da gestão escolar.

Além disso, a escola apresenta como diferencial a construção do trabalho coletivo na equipe escolar com a comunidade, debatendo, inclusive as necessidades e o calendário de luta do MST no cotidiano das escolas, incorporando as necessidades do assentamento no calendário e atividades realizadas pela escola.

Em 2010, houve a oportunidade de conhecer a proposta da escola “Estação Conhecimento”, criada pela CV em uma de suas áreas, ou seja, na APA Igarapé Gelado, como já relatada, assim como, coletou-se, um documento, considerado de extrema importância para o sistema de ensino: a cópia do Plano Municipal de Educação (PME) de Parauapebas³² (2007-2017), aprovado pela Câmara Municipal de Parauapebas por meio da Lei nº 4.3575 de 2009.

O Plano faz um apanhado das normativas da LDB nº 9.394/96 para falar dos objetivos e metas a serem seguidas. No que tange à educação do campo, o documento traz um diagnóstico histórico da realidade das escolas rurais e experiências educativas como as da Pedagogia da Alternância e lança mão de quatro princípios, a saber:

- Valorização do homem do campo na sua origem e sua cultura, tendo como paradigma a realidade educacional da escola rural;
- Ação docente baseada em conteúdos e ações que reflitam a realidade rural da região;
- Orientação didático-pedagógica voltada à fixação no campo do homem do campo;
- Educação voltada aos valores que respeitem uma dinâmica sócio-ambiental, objetivando um futuro melhor do planeta, tanto nos aspectos relacionados à ética ambiental para com o conjunto da natureza quanto no respeito aos direitos humanos. (PARAUPEBAS; 2009, p. 91)

As políticas educacionais, na concepção desse documento, embora possam parecer progressistas, dizem respeito, em grande parte, aos interesses da classe hegemônica, logo, o processo democrático poderá estar comprometido no futuro. Assim observado, seria importante, então, garantir tal Lei? Certamente que sim, mas as concepções críticas diante da realidade precisam estar expostas nas intencionalidades da lei da educação municipal para os dez anos a que se propõe.

No documento há dezoito metas a serem cumpridas, dentre às quais está a dicotomização da relação campo-cidade. No que Bezerra Neto (2013), afirma, num contexto de totalidade não há um sem o outro e todos os contextos sociais são importantes, nesse caso dicotomiza-la poderia levar adiante uma relação que diferencia e subordina o campo à cidade. Outra questão observada nos princípios é a de “fixar o homem no campo”, como se ele fosse obrigado a viver a vida inteira nessa realidade, questão também pontuada por Bezerra Neto (2013) que acredita, em sua formação, os homens e mulheres deveriam ser sujeitos de sua história onde for, seja no campo ou na cidade.

³² No anexo VI encontra-se a lei de criação do PME de Parauapebas.

O elemento central, então, nesse debate seria “qual é a escola?” e “para quem é essa escola que se deseja ofertar?”. Essa é uma longa resposta, que envolve, diretamente, análises concretas do sistema produtivo em que o Brasil está inserido, as disparidades sociais e regionais, etc.. Certamente, é um caminho árduo a se percorrer ao longo da história a criação da escola para a classe trabalhadora. Mas, se tratando de Parauapebas, município estudado, diante de tantos conflitos e contradições entre os próprios movimentos, dos movimentos com a CV e com a Prefeitura, pode-se dizer que algumas “sementinhas” tem sido lançadas pelo caminho. Mesmo com todas as críticas possíveis, a educação do/no campo estar presente no PME, já é um importante passo dado. A luta pela defesa de uma educação de qualidade e humanizadora para a classe trabalhadora precisa avançar e a luta dos movimentos sociais do campo e da cidade não pode parar.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Essa pesquisa teve um processo histórico longo, porém a maturação teórica pelo viés marxista é recente, ou seja, a apropriação dos pressupostos do materialismo histórico dialético são complexos e contraditórios, mas necessários ao ter como meta de pesquisa e de vida a construção de uma sociedade em que a classe trabalhadora seja hegemônica, como nos fala Saviani (2008b).

Pretendeu-se ao longo da pesquisa “analisar a trajetória histórica da educação do campo de 2005 a 2010, tomando como base a política educacional implementada nesse período” e tentou-se avançar nessa construção teórica passando pela compreensão teórica da educação rural, do campo e no campo, assim como das legislações pertinentes ao processo histórico investigado, enfim, tratou-se do município de Parauapebas/ Pará, apresentando os seus conflitos, a sua realidade, dados e experiências educacionais em algumas escolas tomadas como exemplo: “EMEF Crescendo na Prática”, Escola da Pedagogia da Alternância” e “Estação Conhecimento”, oferecida no município como “EMEF Jorge Amado”. Mostrou-se o quão conflituoso é a oferta da educação que perpassa por interesses públicos e privados, na municipalidade.

Como já foi relatado, no princípio deste estudo, a educação do/no campo, a política educacional e os conflitos sociais fazem parte da história da sociedade e desde a graduação tem sido tomado como elementos de uma agenda de pesquisa, com muitos desafios a percorrer no futuro.

Ao longo da dissertação, foram retomadas explanações que permitissem “caminhos” para se pensar a educação no campo, como proposta de uma educação para a classe trabalhadora camponesa, sem excluir as perspectivas enraizadas da educação rural e sem menosprezar o compromisso e luta dos movimentos camponeses pela educação do campo.

Nas discussões sobre a legislação brasileira, constatou-se que não basta prescrever, normatizar os direitos formalmente, pelo contrário, é preciso lutar pela educação de qualidade no país, seja pela escola no campo ou na cidade, em vista que grande parte das legislações são aplicadas devido a pressão e luta da sociedade civil organizada, outras tantas legislações e políticas são consideradas letras mortas, mesmo que seu conteúdo seja de extrema relevância. A legislação é fundamental, mas somente, se os sujeitos estirem organizados é que se afirmam esses direitos conquistados.

É evidente que o Estado capitalista seja hegemônico e que para se manter no poder age de forma devastadora aniquilando movimentos sociais, direitos trabalhistas e concedendo algum direito para manter o controle social.

Como fruto dessa relação mercado e Estado, se reconhece que, para o sistema capitalista se manter, os países subdesenvolvidos necessitam continuar nessa situação, imposta pelos países centrais, então, nessa conjuntura: que trabalhador se quer formar? Que sujeito camponês se quer como cidadão? Qual educação seria a mais adequada ao trabalhador camponês, na sociedade capitalista atual? Que sociedade se pretende construir? Almejam-se trabalhadores diferentes, um para o campo e outro para a cidade?

Na perspectiva marxista, se quer formar o trabalhador que possuam condições de se constituir cidadão, independente se é no campo ou na cidade. Assim, os sujeitos não podem estar “fadados” a estar no campo, apenas, porque não tiveram melhores oportunidades de se formar e se educar. O campo, assim como a cidade, precisa de sujeitos comprometidos com a valorização do território que vive, sem opressão, sem preconceitos.

Ao longo da “estrada”, percebeu-se que o processo de luta é lento, mas aprende-se com atitudes assertivas e, principalmente, com os equívocos. É, assim, que observo, atualmente, a educação do campo, que precisa continuar a sua auto-crítica para se compreender como educação do/no campo, pois não se pode fortalecer perspectivas pedagógicas que visem à desvalorização da classe trabalhadora e que possam conformar a sociedade a aceitar as “migalhas” oferecidas pelo Estado capitalista. É necessário juntar forças, movimentos e organizações para fazer alcançar as conquistas e as lutas por novos direitos.

Nesse sentido, Saviani tem sido um grande intelectual, ao elaborar uma teoria educacional como a Pedagogia Histórico-Crítica, pensada a partir da apropriação dos bens de produção e conhecimento pela classe trabalhadora. O pesquisador esclarece que um dos caminhos que a educação no campo poderia percorrer, a partir das perspectivas marxistas, é se desfiliar do ecletismo teórico e focar na educação que se quer construir para a classe trabalhadora camponesa.

Em tempos atuais, há muitos pesquisadores que reforçam o multiculturalismo e ações que geram resultados ou retornos individuais. Algumas teorias deles chegam até a enganar com discursos progressistas e democráticos, quando na verdade dividem a classe trabalhadora e desmontam, criminalizam os movimentos sociais. Certamente, não é isso que se pretende para as escolas rurais, nem para a classe trabalhadora. Intenta-se numa educação aprofundada e rica que possibilite ter as melhores ferramentas: pra luta e pra vida.

Ao trazer a abordagem qualitativa, como perspectiva de pesquisa, aportada no materialismo histórico e dialético como método, foi propiciada por uma leitura de mundo em que contemplasse a realidade concreta, com suas contradições, conflitos, jogos de interesse, mostradas no decorrer da história de Parauapebas.

Não se pode aceitar que, num município próspero e com excelente IDH, seja concebível a pobreza, as mazelas e o descaso. Não se pode aceitar, que uma empresa privada como a Companhia Vale (CV) determine os rumos da gestão pública e se beneficie dos seus próprios recursos, os quais deveriam ser repassados, como *Royalty's* do minério, para a Prefeitura de Parauapebas, beneficiando o povo com saúde, educação de qualidade, moradia, transporte público etc.

Em relação aos sujeitos dessa pesquisa, ficou evidente a falta de conhecimento sobre os males que a CV traz para a localidade, seja com a extração mineral, pela poluição e destruição do meio ambiente, como visto em Mariana (MG), em 2015, seja por presenciar as desigualdades sociais crescentes, por definir como a educação deva caminhar, por explorar os trabalhadores etc.

Verificou-se, ainda, Parauapebas é um município em que prevalece a educação rural, mesmo com todos os esforços dos movimentos camponeses na problematização da educação do campo. Diria, também, que a educação no campo ainda é uma bandeira a ser conquistada pelos educadores, educandos e formadores, mas sem destacar as diferenças entre homem do campo, homem da cidade, aluno do campo, aluno da cidade. Essas dicotomias só dificultam a organização da classe trabalhadora e a luta pela escola pública, gratuita e de qualidade. Como já foi mencionado, deve ser assegurada a escola e educação para todos, independente de onde esteja. É preciso avançar!

Em relação ao financiamento da educação, formação de professores etc., é notável a precarização da educação nas escolas rurais, seja pelos prédios com poucas estruturas, pela improvisação dos espaços ou pela precária qualificação ou contratação dos professores. Ao retomar a entrevista da Deusa, dirigente do MST, ela confirma que na “EMEF Crescendo na Prática”, ainda há vários professores contratados e sem a formação de nível superior. Essas condições são precárias quando se trata de qualidade da educação pública. É preciso disputar esses espaços na luta pela melhor estrutura, pela melhor formação, por mais verbas para a escola.

No que diz respeito às escolas pesquisadas, a “Escola Crescendo na Prática” é uma escola comprometida com a transformação social dos sem terra e isso tem feito a diferença nessa localidade. Fazer valer o desejo da comunidade em eleger a equipe gestora da escola é

um ganho no caminho da gestão democrática. O trabalho coletivo, as místicas e a organização são marcos diferenciais para o crescimento e amadurecimento da equipe escolar.

Em relação à Escola da Pedagogia da Alternância, foi fechada em 2012, pelo descaso da comunidade e das lideranças do assentamento que não valorizaram a construção de uma proposta educacional alternativa a educação tradicional, cujos pressupostos são de uma educação que atrelasse o mundo do trabalho agrícola, com o conhecimento, historicamente, construído pelo povo camponês e cientificamente. É lamentável que, enquanto alguns grupos lutam pela construção da escola, outros lutam pela sua destruição.

A Escola Jorge Amado, Estação Conhecimento, da CV foi cedida para a administração pública municipal, no ano de 2014. Porque será? O compromisso com a manutenção e financiamento da escola a CV não tem interesse em assumir? Esse padrão de escola com mega estrutura não tem condições de ser tendência ou modelo educacional para a educação municipal, nem estadual, nem federal, pois os custos são altíssimos de sua manutenção e do quadro de pessoal, a qual requer. Não se afirma que a escola pública tenha que ser inferiorizada, por conta do pouco espaço, por exemplo, muito ao contrário, ela deve ser a melhor escola, pois é mantida com recursos públicos, do povo. O acesso a ela deve ser garantido, e uma das possibilidades de qualificar a educação da classe trabalhadora é educação integral em tempo integral, para todos os alunos da rede de ensino. Ao contrário, do que pretende a CV com o modelo da Estação Conhecimento, mantida a altos custos para formar poucas pessoas.

Para reflexão final, mas certamente cercada de questões a serem refletidas e a construídas. Entende-se que fechar as escolas rurais é um crime e, em Parauapebas, isso só vem crescendo, mas precisa ser combatida e denunciada. Aos movimentos sociais camponeses, deixa-se a reflexão de que é necessário construir a educação socialista no campo, na cidade ou em todos os “territórios” possíveis. Essa é uma luta árdua, mas que precisa ser encarada pelas organizações e pela classe trabalhadora rumo a conquista do Estado. Como reflexão, traz-se Marx e Engels que apresentam que

A miséria não só ensina a rezar: também ensina a pensar e atuar. Porém, o trabalhador inglês, que apenas sabe ler e escrever, sabe, no entanto, de forma muito clara, o qual é o seu próprio interesse e o de seu país – e sabe também qual é o interesse específico da burguesia e o que pode esperar. Não sabe contar, mas sabe o suficiente para fazer, com noções de economia política, os cálculos que são necessários para rejeitar o burguês que pretende abolir a lei dos salários, a fim de fazê-los baixar. (MARX, ENGELS; 2004, p. 90)

Enfim, conclui-se a dissertação de Mestrado, mas as questões sociais, políticas e ideológicas continuam “borboleteando” na cabeça, com novas ideias e construções teóricas

para o futuro. Há pesquisadores que dizem que um projeto de pesquisa nunca acaba, pois sempre há um “fio condutor” que leva a outras pesquisas e estudos. Isso é verdade, são várias as questões e agendas de pesquisas a percorrer nas próximas etapas de formação e investigação.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADRIÃO, Theresa, BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Orgs.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. Dirigente do MST: mais de 24 mil escolas foram fechadas no campo. In: **Viomundo**, 28 de junho 2011. Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/dirigente-do-mst-mais-de-24-mil-escolas-foram-fechadas-no-campo.html> Acesso em setembro de 2015.

ANDERSON. Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER. E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Thales Castanho de. Imagem: Alegria (1937). In: STANISLAVSKI, Cleila de Fátima Siqueira. **As ilustrações dos livros *Espelho* (1928), *Vida na Roça* (1932) e *Alegria* (1937) do autor Thales Castanho de Andrade**: um estudo sobre a escola rural do Brasil no século XX. Curso História da Escola no Brasil. UNESP, Marília, SP. (sem ano). Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../zIbQUgG8.doc Acesso em outubro de 2015.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. **O Destino Incerto da Educação entre os Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo**. 1993. p. 299. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000072046> Acesso em novembro de 2008.

ANPED. **GT03** – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: Histórico, 2015. In: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt03> Acesso em janeiro de 2015.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. In: **Cadernos de História da Educação** – v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011 Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14624/8310 Acesso em setembro de 2015.

ARROYO, Miguel. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, p.1-6, set.1982

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do campo**: contexto de discursos e de políticas. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011. 420p.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. A EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE 1890 E 1970: breve discussão sobre o ruralismo pedagógico. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 63-76, mai 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5474> Acesso em outubro de 2015.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**: Por uma educação básica do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do campo, nº3)

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**: Por uma educação básica do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do campo, nº3)

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003. 221p.

_____. Educação do campo ou educação no campo? In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf Acesso em outubro de 2015.

_____. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA NETO; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política A-Z**. 11ª ed. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. v.1

BRZEZINSKI, Iria. Apresentação: diversos olhares se entrecruzam interpretando a LDB. In: _____. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Planalto, 1934. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso: fevereiro de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível no site: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso: fevereiro de 2014.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Planalto, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf> 1996. Acesso em: julho de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Planalto, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em agosto de 2015.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação**. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2007a. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: novembro de 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Ano 1. Brasília, DF: MEC, 2007b.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto: Seção I: Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. – São Paulo: Xamã, 2007c. (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: dezembro de 2014.

BUAINAIN, Antônio Márcio (Coord.). Reforma Agrária por Conflitos. In: _____. (Coord). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p. 17-128.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**: Por uma Educação Básica do Campo. 2ª Ed. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 3)

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Um Educação do Campo, nº 5)

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et. al.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Caminhos para a transformação da escola. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2012b.

CHAUÍ, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil: a teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, Evelina. (org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

CHIAVENATO, Julio José. **As Lutas do Povo Brasileiro**: do “descobrimento” a canudo ed. São Paulo: Moderna, 1989. (Coleção Polêmica) p. 119.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16) p.

CNE/CEB. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em outubro de 2014.

CNPQ. **Diretório de Grupos de Pesquisa**: pesquisa de grupos que atuem na educação rural ou educação do campo. Brasília, DF: CNPQ, 2015. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: janeiro de 2015.

CRETELLA JUNIOR, José. **Comentários à Constituição de 1988**. v. 8. Rio de Janeiro: Forense, 1993

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Orgs.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. In: Revista São Paulo Em Perspectiva. **Políticas Públicas e Sociais**. v. 18 n. 2 abr./jun. 2004, São Paulo.

FELIPE, Gilvane. **A Guerrilha do Araguaia (BRASIL: 1966 -1975)**. 1993. P. 250. Tese de Doutorado (Em Estudos Latino Americanos – Institut des Hautes Études de L'Amérique Latine (IHEAL), Paris, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 92

FERNANDES, Bernardo. Mançano.; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5)

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREI SÉRGIO; STÉDILE, João Pedro. **A Luta pela Terra no Brasil**. São Paulo: SCRITTA, 1996.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 30 ed. São Paulo: Nacional, 2001. (Biblioteca Universitária; v. 23)

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. p. 193.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-80.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 2ª ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia**. v. II. Belém: EDUFPA, 2004. p. 304.

HIRSCH, Joachim. **Teoria Materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estado**. Tradução de Luciano Cavini Martorano. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, Campinas, novembro/2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et. al. (orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Projeto Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**, 2008. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em janeiro de 2014.

_____. Pará/ Parauapebas. Censo demográfico. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150553> Acesso em junho de 2015.

IANNI, Otávio. **O ciclo da revolução burguesa no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1)

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: _____ (Orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4)

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução: Regis Barbosa e Flávio Kothe. V. 1. Livro Primeiro. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MARX; Karl, ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias – São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Napoleão Bonaparte. In: MARX, Karl. **A revolução antes da revolução**. Tradução de Eduardo Chitas. 1ª Ed. v. II. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (Assim Lutam os povos; v. 2) p. 197-336.

MEC. **Documento base/ Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE**. MEC: Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em julho de 2015.

MELO, Amilka Dayane Dias; FRANÇA, Magda. Piso Salarial Profissional Nacional: contexto político-legal e o cenário brasileiro. In: **Educação em Revista**, Marília, v.16, n.2, p.7-24, Jul.-Dez., 2015. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/.../article/.../5472/3795 Acesso em: agosto de 2015.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 126.

_____. **Para Além do Capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICHELOTTI, Fernando. Luta pela Terra e Assentamentos do Sudeste Paraense. In: **3º Encontro da Rede de Estudos Rurais**. Campina Grande - PB, 2008. Disponível em: http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/fernando_michelotti_fcarn_1.pdf Acesso em setembro de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Orgs.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008

MST. **Imagem: Fechar escola é crime** – Campanha nacional contra o fechamento e pela construção de escolas no campo. MST, 2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cartaz/fechar-escola-%C3%A9-crime-campanha-nacional-contra-o-fechamento-e-pela-constru%C3%A7%C3%A3o-de-e> Acesso em setembro de 2015.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso: 03/11/2008.

NEPOMUCENO, Eric. O Massacre: Eldorado dos Carajás: uma história de impunidade – São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2007

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. – São Paulo: Xamã, 2007. (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios)

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público Não-Estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____ (orgs.). **O Público e o Privado na Educação**: Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, João Bosco. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz (orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da Educação e seus efeitos no pacto federativo. In: **Educação & Sociedade**. – Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf> Acesso em agosto de 2015.

_____. Federalismo, Descentralização e Planejamento da Educação: desafios aos municípios. In: **CADERNOS DE PESQUISA** v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2946/2795> Acesso em agosto de 2015.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 400.

_____. **A Questão Agrária no Brasil**. 5ª ed. Apresentação por José Eli da Veiga. São Paulo: Brasiliense, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et. al.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Breno Augusto dos. Carajás – História e Perspectivas. In: **CADERNOS DA EDUCAÇÃO**, Parauapebas – PA: SEMED, de 02 de novembro de 1990. p. 40 a 45.

SAVIANI, Dermeval. A LDB e o Plano Nacional de Educação. In: _____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea)

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. ver. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação)

_____. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos do Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008c. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> Acesso: agosto de 2015.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99)

_____. Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf> Acesso em setembro de 2015.

SEPOF/PA. **Estatística Municipal de Parauapebas**, 2008. Disponível em: www.sepof.pa.gov.br. Acesso em junho de 2014.

SEPOF/PA. **Estatística Municipal de Parauapebas**, 2014. Disponível em: www.sepof.pa.gov.br. Acesso em junho de 2015.

SOUZA, Maria Antônia. A Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do Campo. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>. Acesso: 03/11/2008.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural.** São Paulo: Loyola, 1983. (AEC do Brasil; v. 4) p. 145.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Atual Editora, 1997. (Espaço e Debate). p. 71.

TEIXEIRA, Hernani Guimarães; SANTOS, Breno Augusto dos. A História do Município de Parauapebas. In: **CADERNOS DA EDUCAÇÃO**, Parauapebas – PA: SEMED, de 02 de novembro de 1990. p. 24 a 39.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiros das Entrevistas.

Roteiro de Entrevista com o Secretário de Educação de Parauapebas.

Pontos a serem abordados:

- Estrutura organizacional da educação no município:
 - De modo geral e especificamente da Educação do Campo.
 - Funções estabelecidas e a atuação do setor “Educação Rural”.
- Educação do campo:
 - Realidade da educação no município;
 - Escolas: estruturas e funcionamento;
 - Quadros de funcionários, especificamente da educação do campo (concurso específico e política de formação de quadros);
 - Ações educativas desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo (escolas, concepção e políticas educacionais).
 - Escolas apoiadas pelos Movimentos Sociais e incorporadas à rede de ensino.
 - Que medidas estão sendo adotadas para garantir a implementação da política nacional de educação do campo?
- Desafios da Educação do Campo:
 - Cumprimento das orientações para as escolas do Campo;
 - Quanto à implementação da política nacional de educação do campo.
- Movimentos Sociais:
 - Relação entre a Secretaria de Educação e os representantes dos Movimentos sociais atuantes no município;
 - Qual a visão em relação as ações educativas apoiadas pelos Movimentos Sociais?

Roteiro de Entrevista com o Diretor do Setor de Educação Rural

Pontos a serem abordados:

- Estrutura organizacional do Setor:

- Funcionários, funções.
- Atuação dos coordenadores do Setor.

- Educação do campo:

- Realidade da educação no município;
- Escolas: estruturas e funcionamento;
- Quadros de funcionários;
- Ações educativas desenvolvidas pelo setor.

- Desafios do Setor:

- Trabalho Pedagógico;
- Quanto à implementação da política nacional de educação do campo;
- Escolas.

- Movimentos Sociais:

- Relação entre a Direção do Setor e os representantes dos Movimentos sociais atuantes no município

Roteiro de Entrevista com a Representante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Parauapebas.

Pontos a serem abordados:

- Educação do campo:

- Realidade da educação do campo no município;
- Ações educativas desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo pelo Movimento no município;
- Que ações da política nacional de educação do campo podem ser observadas nas atividades educativas desenvolvidas pelo movimento?

- Escolas apoiadas pelo Movimento:

- Quais são as escolas?
- Estrutura organizacional e pedagógica;
- Quadros e professores atuantes (Quem são os sujeitos? Vínculos? Política de formação?);

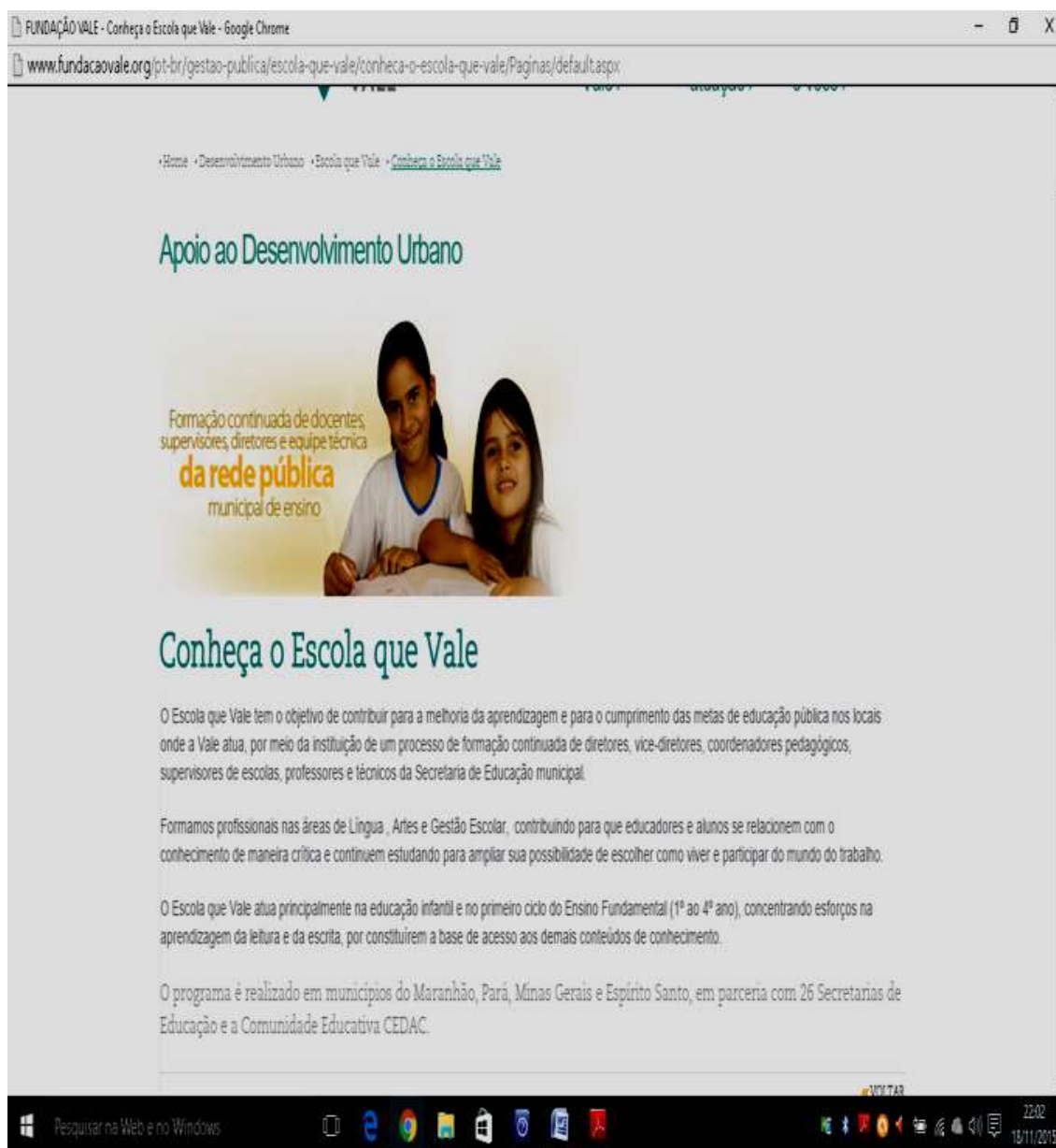
- Relação do Movimento com a Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas:

- Quais os mecanismos de participação oportunizados pela Secretaria de Educação para a construção de ações educativas apoiadas pelos Movimentos Sociais?
- Que medidas estão sendo adotadas para garantir a implementação da política nacional de educação do campo?
- Como o Movimento tem corroborado para a implementação da política nacional de educação do campo no município?

- Desafios das escolas apoiadas pelo Movimento:

- Quanto à implementação da política nacional de educação do campo;
- Em relação as expectativas do Movimento, ou seja, proposta educativa e políticas públicas locais.

ANEXO II – Print da Página do Programa Escola que Vale.



Fonte: Fundação Vale, 2015. <http://www.fundacaovale.org/pt-br/gestao-publica/escola-que-vale/conheca-o-escola-que-vale/Paginas/default.aspx>

ANEXO III – I Pré-Conferência Municipal de educação de escolas do campo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SETOR DE EDUCAÇÃO RURAL

I PRÉ-CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

PARAUAPEBAS - PA, NOVEMBRO DE 2006

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SETOR DE EDUCAÇÃO RURAL**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Você é muito especial para nós. Suas contribuições serão de suma importância para essa construção, sem você com certeza este encontro não seria completo, não seria o mesmo, por isso, obrigada por se fazer presente aqui com a gente.

Este é um momento único na história da Educação de Parauapebas, esta é a Pré-conferência Municipal de Educação de sua Escola e do seu município, é chegada a hora e a vez de os autores e os próprios protagonistas da nossa história, pelo menos na área da educação, haja visto, que esta é a área importantíssima para a qualidade de vida das pessoas. Assim sendo, não podemos desperdiçar esta oportunidade democrática que tanto nos foi negada, vamos aproveitar e fazermos o uso consciente, justo e digno de tal conquista.

No decorrer da Pré-conferência, a escola passa a ser o lugar em que a comunidade escolar vai construindo conhecimento a partir do que cada um sabe e aqui vale o conhecimento científico e popular. É importante pesquisar, conversar com as pessoas, observar e comparar. Cada pessoa é um pesquisador nesse momento.

Tudo que acontece em cada escola é de grande importância. É desse material pensado, estudado e discutido, que vão surgir propostas de ações para os gestores cuidarem com responsabilidade da Educação na sua Escola e no seu município. Por isso, tudo o que for discutido e relatado deverá ser levado a sério e ser registrado, pois, talvez não seja pertinente para o momento, mas com certeza será para outras ações a serem desenvolvidas na escola.

Este é um momento muito rico, pois permite à comunidade escolar interagir entre si, conhecendo e debatendo os termos que estabelecem condutas e compromissos que garantam uma Educação equitativa e justa, além de propiciar um ambiente favorável a discussão e elaboração de um plano de ações que contribuam para a qualidade de vida das pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ANEXO IV – Carta da educação do campo do município de Parauapebas.

ANEXO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO RURAL

**CARTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
PARAUAPEBAS**

Nos dias 21 e 22 de setembro de 2007 foi realizado o **I Seminário Municipal de Educação do Campo do Município de Parauapebas** sob o tema **“Cidadania é Participação: Construindo Políticas Educacionais para o Campo”**, cujo objetivo foi:

- Proporcionar um amplo espaço de debates que levantasse demandas a fim de construir políticas educacionais para o Campo, discutindo o direcionamento pedagógico do setor de Educação Rural da SEMED de Parauapebas.

Neste sentido, o seminário aconteceu em dois dias de estudos, debates e reflexões; foi composto por duas palestras e sete grupos de trabalho que discutiram sobre o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais, além de compartilhar experiências da Pedagogia da Alternância, o que propiciou repensar o Regime Didático, bem como debater sobre Princípios e Parâmetros de um Currículo da Educação do Campo.

Aconteceram também debates envolvendo três temas distintos, a saber:

- Trabalho e Renda no Campo;
- Cultura e Meio Ambiente; e
- O Poder Local e a Gestão da Educação do Campo.

Esses debates ocorreram com o objetivo de articular parcerias entre Prefeitura (Secretarias Municipais) e Movimentos Sociais a fim de garantir uma Educação pública de qualidade no Campo, que valorize a cultura camponesa e colabore com a construção de uma relação saudável com o meio, ou seja, uma relação de sustentabilidade política e social.

Assim, além de levantar demandas, tiramos como o grande desafio, a partir dessas reflexões, a construção coletiva do **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo do Município de Parauapebas**.

Portanto, vislumbramos uma educação do campo baseada num currículo educacional que possa atender às reais necessidades dessa população, buscando superar a “grade curricular” advinda das bases urbanas, traçada a partir de teses de profissionais que deixam completamente vagas a sistemática e a problemática social do campo.

Vislumbramos também um referencial de educação *do campo para o campo*, pautada na perspectiva da universalização, na qual indivíduos sejam preparados para vivenciarem as diferentes realidades técnico-científicas da sociedade atual, sem fugir do seu contexto - onde a sustentabilidade esteja diretamente ligada ao currículo da educação do campo, numa visão dinâmica e objetiva de sua realidade.

Que os educadores possam identificar-se com essa realidade e participem ativamente da vida social campestre, sendo valorizados com formação continuada e remuneração compatível; que essa educação forme sujeitos autônomos e preparados para a vida dentro e fora do campo.

Nesse sentido, a educação vislumbrada fundamenta-se em Princípios Pedagógicos que possam construir e fortalecer a Identidade das Escolas do Campo, referendadas nos cadernos de subsídios: Referências para uma Política Educacional do Campo. Ei-los:

- I. **O Princípio Pedagógico do Papel da Escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de *emancipação humana*;**
- II. **O Princípio Pedagógico de *Valorização dos diferentes saberes* no processo educativo;**
- III. **O Princípio Pedagógico dos *espaços e tempos* de formação dos sujeitos da aprendizagem;**
- IV. **O Princípio Pedagógico do *lugar da escola* vinculado à *realidade* dos sujeitos;**
- V. **O Princípio Pedagógico da Educação como estratégia para o *Desenvolvimento Sustentável*;**
- VI. **O Princípio Pedagógico da *Autonomia e colaboração* entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.**

Reafirmamos, portanto, nosso Compromisso com estes Princípios enquanto Educadores e Educadoras do Campo, buscando a defesa e o fortalecimento dos Direitos garantidos em Lei através das lutas e conquistas dos sujeitos do Campo como agentes de sua própria História, contribuindo desta forma para uma relação de Respeito e Igualdade na perspectiva da Inclusão social dos Povos do Campo.

*** Equipe de Direção e Coordenação Pedagógica – Setor de Educação Rural/Parauapebas – 19.12.07.

ANEXO V - Relato inicial das atividades administrativas e pedagógicas do Setor de Educação Rural realizadas no ano de 2007.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO RURAL

De: Setor de Educação Rural

Para: Diretoria Técnica Pedagógica

Att. Cristina

Relato inicial das atividades administrativas e pedagógicas do Setor de Educação Rural

No dia oito de fevereiro de 2008 estivemos reunidos – direção e coordenação pedagógica do Setor de Educação Rural – para uma breve avaliação das atividades até aqui desenvolvidas e planejamento dos passos seguintes.

Todos(as) foram unânimes ao expressarem sua satisfação pelo trabalho já realizado:

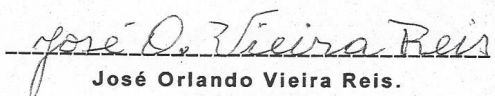
- II Jornada Pedagógica da Educação do Campo – planejamento e organização de material didático e distribuição de tarefas;
- I Encontro de Formação de Coordenadores(as) – participação de todas as escolas;
- I Encontro de Formação de Professores – envolvimento de todas as coordenadoras das escolas;
- I Momento de avaliação do trabalho da nova equipe de coordenação pedagógica – coordenação presencial.

Na equipe local o trabalho está fluindo normalmente; cada um(a) sabendo do seu papel e da sua importância como coordenador/formador. Nas escolas, as novas coordenadoras estão encontrando algumas dificuldades de adaptação, uma vez que é a primeira vez que estas (escolas) contam com coordenação local e alguns coordenadores administrativos ainda não conseguiram fazer a distinção de papéis. Estas pequenas dificuldades estão sendo resolvidas com paciência e muita serenidade, inclusive com a nossa participação.

No nível interno temos ainda algumas dificuldades de ordem estrutural e gostaríamos de contar com a ajuda da Diretoria Pedagógica para superá-las. Por ex.:

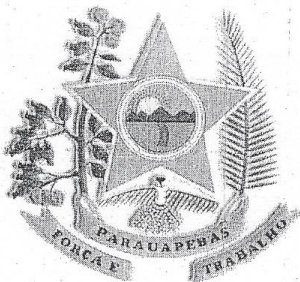
- 1. Várias vezes temos dificuldade para imprimir e emitir documentos urgentes por falta de **tonner** no Setor de Informática – mesmo quando temos cartucho-reserva;
- 2. Quando um dos computadores apresenta um problema técnico, a manutenção é demorada e às vezes volta com o mesmo problema (pensamos que um técnico com maior disponibilidade para o Setor resolveria ou amenizaria o problema);
- 3. Foi instalado, recentemente no Setor, um sinal para **Internet**, porém raramente conseguimos acessá-la – enviar ou receber **e-mail** não é possível; é preciso ver o que está acontecendo.
- 4. Houve uma ampliação considerável da Equipe Pedagógica, o que avançou bastante o trabalho; porém o espaço ficou pequeno, tanto para as atividades da equipe – estudo e planejamento –, quanto para o atendimento aos professores e pais que eventualmente nos procuram, bem como para acomodação de materiais que chegam para as escolas. Precisamos pensar juntos uma solução.

Parauapebas-Pa, 12.02.08



José Orlando Vieira Reis.

José Orlando Vieira Reis
Diretor / Aut. 02572007-01DE
E. N. S. R. Zona Rural - SEMED

ANEXO VI – Plano Municipal de Educação (PME) de Parauapebas.

Handwritten signature: Avonir José Adriano Rocha

Prefeitura Municipal de Parauapebas

Secretaria Municipal de Educação

Plano Municipal de Educação de Parauapebas

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2007 – 2017)

Lei nº 4.375 de 2.009



GOVERNO DO MUNICÍPIO DE PARAUAPEBAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 008 de 24 de abril de 2008

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições conferidas pela Lei 4.275 de 29 de abril de 2004 e considerando as disposições legais e com fundamento no art.10, inciso V, e no art. 11 parágrafo único, da Lei 9.394 de dezembro de 1.996 e de acordo com a decisão do plenário – COMEPA, aprovada em sessão ordinária realizada no dia 23 de abril de 2008, **RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:**

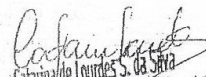
Ementa: Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Parauapebas-PA.

Art. 1º-Fica aprovado o Plano Municipal de Educação de Parauapebas, estado do Pará por um período de 10 (dez) anos a partir desta data.

Art. 2º- O Plano Municipal de Educação deverá ser avaliado, alterado e /ou modificado, a cada dois anos, por meio de conferências municipais.

Art. 3º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARAUAPEBAS, em Parauapebas, 24 de Abril de 2008.


Catemny de Lourdes S. da Silva
Presidente - COMEPA