



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE XINGUARA
FACULDADE DE HISTÓRIA

GEIZIANE AMARAL DA SILVA

**ENTRE LIVROS E O ROÇADO: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NO
ASSENTAMENTO JOÃO CANUTO-PA**

Xinguara- PA

2018

GEIZIANE AMARAL DA SILVA

**ENTRE LIVROS E O ROÇADO: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NO
ASSENTAMENTO JOÃO CANUTO-PA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para a obtenção do título de Graduado em História.

Orientação: Prof. Dr. Andrey Minin Martin.

Xinguara- Pará

2018

GEIZIANE AMARAL DA SILVA

**ENTRE LIVROS E O ROÇADO: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NO
ASSENTAMENTO JOÃO CANUTO-PA**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Andrey Minin Martin– Orientador
Curso de História- UNIFESSPA

Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro – Examinador (a)
Curso de História – UNIFESSPA

Prof. Ma. Lóren Graziela Carneiro Lima - Examinador (a)
Curso de História – UNIFESSPA

XINGUARA/PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial do Instituto de Estudos do Trópico Úmido

Silva, Geiziane Amaral da

Entre livros e o roçado: trajetórias educacionais no assentamento João Canuto - PA / Geiziane Amaral da Silva; orientador, Andrey Minin Martin. Xinguara: [s. n.], 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Xinguara, Instituto de Estudos do Trópico Úmido, Curso de Licenciatura Plena em História, Xinguara, 2018.

1. Educação rural. 2. Assentamentos humanos - João Canuto. 3. Escola Dom José Gomes. 4. História - Xinguara (PA). I. Martin, Andrey Minin, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.91734

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica nesses quatro anos de curso, conjuntamente com a banca pelas considerações e apontamentos. Aos meus familiares, in José Cecílio e Maria Amaral, pelos ensinamentos e o amor incondicional. A minha irmã Naiane Amaral por quem eu sinto um amor infinito. E a meu primo Vanderson que em partes foi o responsável pelo meu egresso no curso.

Ao meu orientador prof. Dr^o Andrey Minin Martin pela paciência, compreensão, incentivos, e toda colaboração para a concretização desse trabalho.

A Samuel por todo amor, carinho, paciência, companheirismo proporcionado a mim.

Aos meus colegas de turma Melques Carvalho, Poliana Ferreira e Meiriely Costa pelas palavras e gestos de apoio. Um agradecimento especial a Cândida Lisboa, companheira de curso com quem eu partilhei os momentos de alegria, de angustia, tristeza e desânimo no decorrer dessa longa jornada. Jamais terei como retribuir toda ajuda. A você e toda sua família, os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos e familiares agradeço por todo amor, força, incentivo e apoio incondicional.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas educacionais do/no campo a partir das experiências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes, localizada no assentamento João Canuto, no município de Xinguara/PA. A partir de um pesquisa qualitativa, foram realizados estudos de campo e entrevistas com sujeitos que vivenciaram tais trajetórias, e ainda vivenciam no processo de construção da educação no campo, tais como as professoras da escola deste assentamento e seus moradores. Conjuntamente foram analisados os arquivos escolares e seus materiais didáticos, da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo 5º ano (PNLD 2016/2018) conjuntamente ao aparato legislativo sobre educação e educação no campo. Através da metodologia da história oral e diálogo com um mote de autores buscamos entender como novas práticas educativas foram gestadas neste processo de luta, pautadas na emancipação dos sujeitos, reafirmação de suas identidades e na valorização de saberes centrais para fixação do homem no campo.

Palavras-chave: Educação do/no campo, Assentamento João Canuto, Escola Dom José Gomes.

Abstract

This work aims to analyze the educational practices of/in the rural area from the experiences of Dom José Gomes Primary Municipal School, located at João Canute settlement in Xinguara/PA. Through a qualitative research, field studies and interviews were carried out with subjects who experienced such trajectories, and who are still experiencing this process of building education in the field, such as the school teachers of this settlement and its residents. School archives and teaching materials from the collection Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo 5th grade (PNLD 2016/2018) were also analyzed with the legislative apparatus on education and field education. Using oral history as the methodology and dialogue with a motto of authors this paper tries to understand how new educational practices were born in this process of struggle, guided in the emancipation of the subjects, reaffirmation of their identities and in the appreciation of central knowledge to man fixation in the field.

Keywords: Education of/in the field, João Canuto Settlement, Dom José Gomes School.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB- Câmara de Educação Básica

CF- Constituição Federal

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEC-Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo

CPT- Comissão Pastoral da Terra

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Educação de Jovens e Adultos, EJA

LDBN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC- Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

RPNEC - Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organizações das Nações Unidas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1:	
Educação do/no campo: trajetórias, lutas e conquistas	
1.1 Uma breve trajetória da educação no campo no Brasil.....	17
1.2 Os movimentos sociais e a Educação do/no campo.....	22
CAPÍTULO 2:	
Assentamento João Canuto e a Escola Dom José Gomes	
2.1 A luta pela reforma agrária no Sul e Sudeste do Pará: considerações necessárias.....	28
2.2 Formação do Acampamento / assentamento João Canuto.....	30
2.3 Escola Dom José Gomes e os sujeitos envolvidos no processo educacional.....	38
CAPÍTULO 3:	
Materiais didáticos e o ensino no Assentamento João Canuto	
3.1 O ensino de História: entre desafios e perspectiva na Escola Dom José Gomes.....	46
3.2 Livro Didático: saberes em movimento.....	48
3.3 As representações sociais no livro didático utilizados na Escola Dom José Gomes	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Escrever sobre o campo e suas plurais manifestações sociais torna-se neste trabalho uma dupla tarefa, pois falar destas práticas se confunde com minha própria trajetória de vivência. Viver e crescer no meio rural em nosso país é carregar estigmas entre lutas e resistências e poder falar de práticas e experiências sobre a educação no campo não seria diferente.

O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre a educação do/no campo no Sul e Sudeste do Pará a partir das experiências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes, localizada no assentamento João Canuto¹ município de Xinguara/PA. Busca-se entender as trajetórias organizativas na luta pela sua criação e estruturação, bem como analisar como ocorre o processo educacional em uma escola rural em assentamentos de reforma agrária. Apesar de sua localização ser no município de Xinguara, sua base burocrática está vinculada ao município de Sapucaia, devido a ligação social dos sujeitos que compõem o assentamento com este município, o que motivou um acordo entre as prefeituras.

O interesse em pesquisar essa temática advém do fato de ter vivido toda a minha vida em zonas rurais, espaço no qual cursei todo o ensino básico. Somado a isto, ao ingressar no curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará tive a oportunidade de participar de projeto de pesquisa e extensão, Proex, intitulado “Nos campos da educação do campo: Repensando o ensino de História” experiência que possibilitou um maior contato com as bases teórico-metodológicas deste campo de saber. O projeto tinha como objetivo realizar um diagnóstico de como a disciplina de História estava sendo ministrada nas escolas urbanas que atendiam alunos oriundos de zona rural do município de Xinguara, observando se os seus currículos atentavam para as especificidades dos locais de onde os alunos residiam.

Após os debates, estudo prático e análises das informações coletas foram realizadas algumas oficinas de estudo com a participação dos bolsistas, coordenadores do projeto e professores das escolas municipais pesquisadas, para discutir os principais problemas constatados para posteriormente produzir material didático para ajudar a suprir algumas das principais lacunas apontadas. Na medida em que fui realizando as leituras e desenvolvendo a pesquisa despertou-me o interesse em conhecer um pouco mais sobre essa temática, foi então

¹ Assentamento leva o nome do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio Maria-Pará, assassinado no dia 18 de dezembro de 1985 em razão dos conflitos agrários na região.

que decidi que o meu objeto de pesquisa seria educação do/no campo e a escola Dom José Gomes.

Para além de tais relações, como historiadora e educadora, analisar as trajetórias da educação brasileira para assim evidenciar estas necessidades corresponde a uma de nossas funções. Observamos que, de modo geral, a educação no campo ainda não possui centralidades na forma como é posta em práticas em plurais localidades do país. Como pontuam autores como Caldart (2011) e Oliveira (2011) a legislação ampliou e reconhece tal aparato diversificativo do meio rural, mas em sua maioria os materiais e a forma como tal educação são ofertadas acabam sendo simplesmente a reprodução do próprio modelo ofertado nas escolas urbanas, não adequados a estas necessidades. São questões que dever ser (re) pensadas, pois não levam em consideração os saberes e necessidades da vida camponesa, descontextualizando a sua realidade e não se conectando a suas bases educacionais.

Para concretização dessa pesquisa utilizou como método de análise do objeto estudado a pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995) esse tipo de pesquisa tem como característica a compreensão do fenômeno onde ele ocorre por meio do contato direto do pesquisador com objeto analisado. Antes de iniciar a pesquisa de campo foram realizadas leituras de obras que falavam sobre educação no campo, práticas pedagógicas e questão agrária no Brasil.

Concluídas as leituras iniciou-se levantamento de fontes sobre objeto em análise. O primeiro grupo de fontes acessado encontra-se arquivado no acervo da Comissão Pastoral da Terra, a CPT-Xinguara, de acordo com Salgueiro (2017) a “Comissão Pastoral da Terra é uma entidade que atua há a pouco mais de 40 anos” foi fundada oficialmente em julho de 1975 durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO), sua criação se deu em função do acirramento da violência contra camponeses durante o regime militar. Imediatamente após a fundação em 1975 a CPT começou atuar ativamente na região sul do Estado do Pará, inicialmente seu escritório foi montado na cidade de Conceição do Araguaia, posteriormente no ano de 1999 foi transferido para a cidade de Xinguara (SALGUEIRO, 2017). A constituição do acervo documental segundo Salgueiro (2017) ocorreu “espontaneamente”, visto que o ato de registrar e guardar as informações obtidas pelos agentes no decorrer do desenvolvimento das atividades juntos aos trabalhadores a princípio tinha como objetivo “apropriar e conhecer as dinâmicas do trabalho” e também produzir provas documentais para formalizar denúncias juntos aos órgãos competentes.

Com passar do tempo os agentes responsáveis pela entidade passaram a “documentar a memória” de lutas dos trabalhadores como forma de tornar buscar por direito desses sujeitos conhecida em outros lugares. Desta feita as cartas denúncias escritas pelas próprias vítimas, recortes de jornais, relatórios de conflitos de terra, fotos, declarações de trabalho escravo, cópias de processo, ofícios entre outros documentos arquivadas no acervo tem sido amplamente utilizadas como fonte por diversos pesquisadores interessados em compreender a região. Em relação ao objeto em análise encontrei no acervo recortes de jornais, cópias de processo de reintegração de posse, fotos, mandado de prisão contra lideranças, abaixo-assinado feito pelos acampados, ofícios enviados a autoridades governamentais, boletim de ocorrência policial, pedido de soltura (habeas corpus), notas de repúdio entre outros. Dentre os diversos documentos citados os que mais foram utilizados na pesquisa foram os recortes de jornais e as cópias de processo de reintegração de posse

Após a leitura desse primeiro grupo de fontes foram realizadas 03 entrevistas semi-estruturadas com pessoas ligadas diretamente ao objeto de análise, de acordo com Verena Alberti (2012) “a escolha dos entrevistados deve ser guiada pelos objetivos da pesquisa [...] orientada a partir da posição que o entrevistado ocupou no grupo”. Neste sentido a escolha dos três entrevistados foi feita com base nas informações obtidas por meio dos diálogos ocorridos durante a primeira visita no assentamento.

Ao trabalhar com as fontes orais é necessário ater-se a um amplo debate que se desenvolve no campo das ciências humanas, visto esta tipologia de fontes necessitarem de uma ampla conceituação e instrumentalização teórica, não se limitando a um único campo disciplinar como demonstra Verena Alberti:

O trabalho com História oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo. Trata-se, pois, de metodologia interdisciplinar por excelência (2011, p. 156).

Após elaboração do questionário e a posterior coleta dos dados através de gravação, às entrevistas foram transcritas fielmente sem nenhuma correção gramatical materializadas em forma textual para que assim fosse feita análise e interpretação das informações. Não negligenciando a problemática e os meandros próprios do uso desta forma específica de fonte, buscando ater-me as entrevistas como construção de um “documento-monumento” tal qual

traçado pelo historiador francês Jacques Le Goff, que observa ser todo documento (e assim podemos considerar qualquer fonte histórica das mais distintas origens) portador das mesmas implicações inerentes a produção de um monumento quais sejam: intencionalidades, condições de produção, período histórico a que se refere e a quem ou a quem destina-se. Nesse sentido apreendo o que Le Goff (1996) afirma no seguinte contexto ao que se refere ao documento:

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, ainda no silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente (p. 111).

As análises das entrevistas e leitura dos recortes de jornais e cópias de processo possibilitou a compreensão de todo o processo de ocupação, organização das famílias dentro do acampamento, construção e funcionamento da escola até a criação e estruturação do assentamento. A observação dos primeiros diários de classe em conjunto com a análise das narrativas das professoras possibilitaram compreender como foram desenvolvidas as práticas educativas na escola desde sua fundação até os dias atuais. Para melhor exposição e discussão dos dados a pesquisa foi estruturada em três capítulos.

O Capítulo I “EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: TRAJETÓRIAS, LUTAS E CONQUISTAS” apresenta como foi constituída a educação do/no campo, partindo do contexto anterior a sua criação até sua materialização na forma da lei após a promulgação das diretrizes. No Capítulo II “ASSENTAMENTO JOÃO CANUTO E A ESCOLA DOM JOSÉ GOMES” a partir da apresentação das primeiras ações do Movimento dos trabalhadores Rurais no Sul do Pará em busca da reforma agrária no sul do Pará foi abordado como ocorreu o processo de formação e estruturação do acampamento João Canuto e da escola. No Capítulo III “MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO NO ASSENTAMENTO JOÃO CANUTO” são analisados alguns conteúdos referentes à disciplina de história e geografia presente no livro didático utilizado na escola .

CAPÍTULO 1

Educação do/no: trajetórias, lutas e conquistas.

1.1 Uma breve trajetória da educação no campo no Brasil

O ensino público ofertado para as populações do campo brasileiro de maneira geral foi marcado historicamente por um imenso descaso governamental, ficando sempre em segundo plano na pauta de investimentos financeiros em políticas públicas para sua melhoria. Para, além disso, o modelo de ensino adotado procurava, e ainda procura atender aos interesses do de empresas agroindustriais, ou seja, o ensino oferecido priorizar a preparação de mão de obra para atenderem as demandas do mercado de trabalho.

E como nossa própria estruturação do ensino no campo acabou transformando-se uma “extensão” de práticas urbanas, no que diz respeito ao ensino ofertado às populações que vivem áreas rurais, esse descaso foi ainda maior conforme assevera Leite (2002) no qual “a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores [...]”, tendo como respaldo o discurso ideológico proferido pelas oligarquias agrárias de “que pessoas da roça não necessitavam de estudo”. E foi com base nesse discurso que por várias décadas a educação rural se estruturou.

Segundo Calazans (1993), as primeiras propostas de escolarização das populações rurais foram implantadas no século de XIX, porém, foram somente a partir da década de 30 do século XX, que elas ganharam maior visibilidades. Em específico a partir do lançamento do Manifesto dos Pioneiros:

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. (BRASIL, 2007, p.10).

De acordo com Leite (2002), essas primeiras propostas de implantação de uma educação rural surgiram para conter intenso fluxo migratório de rurícolas para os grandes centros urbanos, onde o processo de industrialização já se encontrava bastante avançado.

Nesse sentido o ensino ofertado pelos primeiros programas de escolarização priorizava a alfabetização dos sujeitos do campo qualificando-os para atender a demanda do mercado de trabalho rural que se encontrava em fase de mudança com a introdução de equipamentos mecanizados.

Logo, o que se observa que ao longo do século XX, entre avanços e recuos, a educação do campo não necessitava da estruturação e embasamento oferecido em outros espaços, como o urbano. Era comum evidenciar escolar funcionando somente em salas multisseriadas, não atendendo as demandas estabelecidas ainda na década de 1930, nem tanto sendo reconhecidos oficialmente para o egresso nas series subsequentes. Mesmo com os avanços estabelecidos pela Lei de nº 4.024/1961, como a estruturação do ensino básico e a preocupação em criar núcleos educacionais no campo somente pós a constituição de 1988 que iríamos assistir a novas propostas para esta modalidade de ensino.

O Artigo 3º da Constituição Federal (1988) trata dos objetivos fundamentais que foram constituídos para a república federativa brasileira, dos quais os incisos III e IV poderão contribuir com as análises ligadas à construção da educação do campo, quando se trata da erradicação da pobreza, das desigualdades sociais, e em promover o bem de todos sem preconceitos e discriminação. O Artigo 5º em seu *caput* trata da igualdade de todos perante a lei, o que para Duarte (2008) “constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito. Consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem”. E que, o mesmo deve ser interpretado junto ao Artigo 3º e seus incisos III e IV para que tenha real efeito para a sociedade, e ainda contribuindo com esta perspectiva a constituição assegura aos cidadãos os direitos sociais descritos no Artigo 6º podendo ser observados a seguir:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL/ CF, 1988, pp. 01, 02, 06)

Na década de 90 os movimentos sociais do campo fortalecidos pós-regime militar começaram a reivindicar a criação de políticas públicas educacionais específicas para as populações do campo a partir da realização de seminários e encontros como 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) ocorrido em Julho de 1997, de acordo como Antonio Munarim foi a partir da realização desse evento que nasceu o movimento de luta por educação do campo.

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento. (MUNARIM, 2008, p. 59)

Nesse encontro os educadores das escolas localizadas em áreas de reforma agrária e as entendidas envolvidas decidiram criar o um movimento nacional de luta por educação no campo. Após a realização do evento educadores e representante de diversos grupos ligados ao campo começaram a formular documentos que denunciavam o descaso com a educação e a elaborar propostas educacionais que pudesse atender a singularidade da população do campo.

Na continuidade das lutas, em 1998 foi realizado em Luziânia Goiás a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, o que representou um grande avanço para os debates sobre os novos desafios propostos para a educação do campo, pois evidenciou a necessidade de construir uma educação alternativa em que sejam construídas as identidades dos sujeitos, e que a partir desta formação a população possa construir as referências culturais e políticas, intervindo e transformando a realidade em que vive. Durante a conferência de acordo com Caldart (2003) foram criada as três ideias-força

- 1.O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de

reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2003, p, 61)

De acordo Munarim (2008), a questão educação no campo “é pressuposto básico que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade, na mesma medida que, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado” (p, 54). A educação deve ser universal e atender as diversidades étnico-culturais em toda sua forma de existência, pois se entende por “povos do campo” todas as populações cujas suas identidades estejam ligadas a natureza podendo estes pertencer aos diversos grupos ou “espaços sócio geográficos de igual apelo cultural e de produção de vida”. A educação do/no campo nasceu com o apoio de movimentos sociais que entende o quanto ela é fundamental para suas lutas, pois através da educação as populações ligadas a terra poderão melhor compreender o processo político, econômico e social do país, o que possibilitará melhores condições de vida a essa população e também conhecimento necessários às reivindicações de seus direitos, considerando que o berço da Educação no campo é a participação popular, como se observa a seguir:

Antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela Reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização desse evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”. (MUNARIM, 2008, p. 59).

Logo, como um dos principais desdobramentos deste evento e movimentos reivindicatórios foi à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998, focado diretamente em uma política de assistência educacional para o campo, especificamente para os assentamentos de reforma agrária.² Inicialmente, o programa

² Criado por meio da Portaria n 10/98, o objetivo do programa é “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando

teve como foco a Educação de Jovens e Adultos, EJA, sendo gradualmente estruturado etapas da Educação Básica I, contando atualmente inclusive com experiências de ensino superior. Interessante observar que as principais parcerias que foram estabelecidas para que este programa tivesse êxito foram os movimentos sociais, entidades como a Comissão Pastoral da Terra, a CPT, governos municipais e estaduais e instituições públicas de ensino.

Com a nova perspectiva para a educação se fez necessário repensar a nomenclatura educação rural/educação do campo essa se torna mais abrangente incluindo todos os sujeitos ligados ao meio rural sendo eles camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, ou assalariados. Em 2004 foi realizado a II Conferência também Luziânia Goiás:

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais. (BRASIL, 2004, II CONFERÊNCIA, p. 283).

A LDB, de 1996, já apresentava e reconhecia em seu texto a diversidade sociocultural como um dos elementos na construção de diretrizes próprias para a educação no campo, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Por tais diretrizes não se deve apenas “adaptar”, mas adequar a tais estruturas e suas especificidades, tais como calendários próprios, ligados as formas e períodos de trabalho e possíveis condições climáticas, estabelecendo a garantia de acesso e permanência no processo educacional. Entretanto foi somente após aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em 2001 que pode ser concretizado as propostas de educação do campo.

Analisando o processo educacional brasileiro, é possível observar que os investimentos feitos em políticas educacionais para o campo de modo geral procuraram atender do setor econômico e não aos interesses individuais dos diferentes sujeitos que habita tal espaço. Prova desse fato é que o ensino ofertado objetivava apenas alfabetização desses

sujeitos por entender que eles não precisavam ter um bom nível de escolarização para realizar as atividades desempenhavam essa forma de enxergar as populações do campo faz parte de um pensamento neoliberal adotado o qual acreditava que o campo representava um atraso e impedia o progresso do país, pensamento este que acabou se materializando como uma prática preconceituosa desde o princípio da estruturação da educação no país o qual contribui para inferiorização e subordinação dos sujeitos do campo.

1.2 - Os movimentos sociais e a Educação do/no campo.

Como pudemos observar, a relação entre movimento sociais e educação no campo remonta uma trajetória de lutas para além do acesso à educação, principalmente ligada aos movimentos sociais de luta pela terra. Isso porque nossa história é diretamente marcada pela concentração fundiária, exclusão e maciça desterritorialização do homem da terra. Conforme pontua a historiografia sobre a questão agrária no Brasil (STÉLIDE, 1997; NAXARA, 1998; MOTTA, 2008; MARTIN, 2010) a concentração de terras remonta nossa própria trajetória, privilegiando a concentração de terras, onde uma pequena parcela da população assegurava o direito a grandes propriedades, o que conseqüentemente agravou a questão agrária, priorizando a monocultura para exportação, forçando processo migratório a favor da produção agroindustrial e com isso beneficiando as empresas multinacionais. E atualmente isto fica evidente ao observamos como as políticas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990 consegue realizar tal manutenção da estrutura fundiária conectada diretamente a nossa estrutura política, expropriando assim terras e terras de sujeitos do campo. Como resultado é o nunca cessante número de mortes no campo, muito evidenciado no Sul e Sudeste do Pará.

E da mesma forma que o acesso e permanência no campo remonta um trajetória de lutas, as práticas de/para acesso à educação não seriam diferentes. Segundo Saviani (2016) a luta pela educação no campo junto aos movimentos sociais não remontam suas primeiras ações, mas foram se desenhando a medida que os próprios movimentos, como o MST, desenvolveram as práticas de luta em acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Assim, o acesso à educação para os jovens destes movimentos levaram a buscar juntos as prefeituras em cada região uma forma de assegurar os direitos de as crianças frequentarem uma escola. Mas logo perceberam que os objetivos dos currículos não atendia aos interesses daquela população o que motivou reivindicarem uma escola voltada aos sujeitos que vivem e trabalham pela/na terra, culminando com a criação de escolas dentro destes núcleos. Dentre

estas podemos destacar a Escola Paulo Freire e Escola Nacional Florestan Fernandes, que atende em âmbito nacional, na América Latina e alguns países da África.

Kolling et.al (2002), assegura que a educação do campo não deve ser unilateral, pois é preciso combinar duas lutas: uma pela garantia do direito ao acesso a uma escola no campo e a outra pela construção políticas pedagógicas para que essas escolas promova o desenvolvimento político, cultural, social e econômico destes sujeitos, que problematiza que promove reflexões coerentes com o modo de vida dos sujeitos envolvidos com a educação, uma escola pensada a partir da realidade local e não uma escola nos moldes urbanos:

Quando dizemos “por Uma Educação do Campo”, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING, et. al. 2002, p.13)

Para Arroyo (2004), o primeiro problema a ser resolvido é perceber que concepção de educação está sendo ofertada para o campo, pois a educação do campo precisa ser específica diferente da educação urbana, com propósito para a formação humana proporcionando aos sujeitos interferir e transformar a realidade, construir conhecimentos que complementam os já existentes, que são adquiridos ao longo de suas vivências e contribuindo para resolver questões sociais.

[...] um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. 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. (ARROYO, 2004, p. 23)

Toda essa discussão pode ser percebida na fala de um militante durante uma entrevista o qual deixa claro que os princípios de educação para os movimentos sociais estão para além da educação escolar, é uma questão social e desenvolvida na prática dando desde as crianças aos idosos a oportunidade de buscar melhores condições de vida dentro da sociedade e lutar por igualdade de direito dando voz a todos os sujeitos preparando-os para lutar de forma consciente.

Eu lembro que naquele ano quando chegamos no acampamento tinha uma discussão na comunidade de que toda reunião era importante o homem, a mulher e as crianças participar os idosos e assim sucessivamente, então toda a família que tivesse na comunidade pudesse participar, é tão tal que na bandeira do MST já traz o homem a mulher a foice e o facão que também representa a família o homem e a mulher. E se era importante à gente participar também era importante à opinião das crianças naquele período, eu me recordo muito bem ainda de alguns questionários do que se poderia fazer para as crianças também brincar ter seu espaço de brincadeira então esse debate do que poderia fazer para as crianças quem discutia era as crianças no acampamento, então desde esse primeiro momento eu comecei a participar de reuniões e perceber também que era importante a opinião da gente da criança, opinião da mulher do idoso e assim sucessivamente, então pra nós aquilo ali foi importante e também para o processo de formação futuro. (M.M.S. MILITANTE do MST. 2018)

Por isso mesmo, nesta trajetória constituída pela luta de vários movimentos sociais por uma educação do/no campo ocorreu inúmeros eventos importantes, alguns já destacados: o I ENERA (1997), o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo (2002). De acordo com Munarim (2008), dentre todas essas participações, destaca-se as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que para o autor significa o início da luta por uma educação que atendessem as necessidades dos sujeitos que ocupam esse espaço. Também podemos destacar tamanha relevância as contribuições de pesquisadores da área que contribuem intelectualmente para com a luta de uma educação que tenha características próprias, dentre os quais citamos Arroyo (2004-2008), Caldart (2004), Fernandes (2004), Molina (2006), dentre outros, que auxiliam para que as Diretrizes para a educação no/do campo sejam concretizadas na prática.

E quando se trata da luta coletiva dos “sujeitos sociais do campo” em busca por seus direitos, os quais são garantidos na constituição em seu artigo 6º, Molina (2008) afirma que “não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais, exige ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos” (p.45). E a materialização desses direitos se deve a compreensão que se tem sobre a ideia do direito a ter direitos, isso faz com que os sujeitos engajem em lutas sociais em busca da conquista daquilo que é previsto em lei, mas na prática não está sendo concretizado. E como pudemos analisar esta consciência se deve ao fato do conhecimento que se tem, que, todo cidadão pode e deve lutar por melhores condições de vida para a transformação da realidade de vários grupos sociais.

A educação brasileira é um direito de todo cidadão, o qual está previsto e detalhado pela constituição no artigo 205, e nos incisos I e VII do artigo 206, os quais deveriam garantir

igualdade de condições, acesso, permanências e padrão de qualidade na escola pública, acontece que muitos ainda lutam por acesso á educação, esses direitos já garantidos não estão ao alcance de todos e a educação do/no campo faz parte desta realidade. Para Duarte (2008) “O Estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável” (p. 78). De acordo com a autora não basta garantir direito é preciso oportunizar o acesso a ele, não adianta tratar as questões sociais como se todos tivessem as mesmas oportunidades, pois sabemos o quão a sociedade brasileira é desigual e que esta desigualdade assim como sua naturalização é uma construção histórica de nosso país.

Segundo Duarte (2008) “a garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade” (p. 86). Sendo assim o Estado tem a obrigação em promover políticas públicas que atenda esses grupos que estão em desvantagens e que seus direito deixam de ser apenas formal e torne material, ou seja, que se materialize passando ser uma realidade como prever a constituição.

O Art. 28 traz algumas adaptações que se fazem necessário quando se trata da oferta de Educação Básica destinada às populações rurais, mudanças estas que se deram a partir dos Movimentos Sociais que se organizaram em prol de uma educação que realmente atendesse a esse público específico, algumas mudanças nas políticas Públicas só foram possíveis e começam a desenvolver devido às várias reivindicações dos grupos que de fato faziam e fazem parte desses interesses, então mudanças significativas começaram a aparecer compondo o cenário nacional, estadual e municipal, direcionando de que forma a educação deverá ser desenvolvida para atender a diversificada população que compõem o espaço rural:

- 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 à natureza do trabalho na zona rural. *Parágrafo único.* O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, LDBN, p. 13)

Uma das questões pontuadas pelos movimentos sociais é que tendo acesso ao ensino escolar no próprio meio rural contribuiria, para além das questões já pontuadas, para

valorização da história local. Isto, de acordo com Silva e Porto (2012) contribui para que as crianças construam as noções temporais de longa e curta duração e a partir destas concepções possa compreender o que acontece em seu entorno. Os PCNs de História e Geografia que reportam aos anos iniciais do ensino fundamental sugerem que essa temática seja explorada, pois ao estar em contato com a história local possibilita que, as crianças do primeiro ciclo “ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheça a presença de outros tempos no seu dia a dia” (BRASIL, 1997, p. 26), o que podem ser compreendido a partir de seus objetivos:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (BRASIL, 1997, p. 40)

Outros aspectos em relação à educação do/no campo de tamanha relevância foram às conquistas das Diretrizes para a Educação Básica destinada as escolas do campo produzidas em 2002 e 2008, que formularam junto às instâncias superiores um documento legal que visa atender a uma população com identidade própria, valorizando-os como sujeitos detentores de conhecimentos, e garantindo que a educação seja destinada a todos os níveis de escolaridade que compreende a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio sendo ele técnico ou não.

Art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que: a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

Artigo 6º O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive

para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002 DIRETRIZES OPERACIONAIS, p .01-02)

Como podemos observar as políticas públicas relativas à educação do/no campo vem sendo conquistadas com esforços e lutas de movimentos sociais que acreditam na transformação advinda de uma educação que promova a problematização e reflexão sobre os modos das organizações sociais. Dentro desta perspectiva promovem também a formação e produção de novos conhecimentos que possibilite aos sujeitos envolvidos a formularem objetivos que os contemple transformando e mudando a realidade em que vive, sem distinção étnica e cultural, pois se sabe que a população rural é bastante diversificada.

E esta é uma das principais reivindicações dos movimento sociais, visto que a legislação vigente assegura o ensino é prioritário na localidade em que os sujeitos estão inseridos, sempre considerando o processo de deslocamento que não seja prejudicial ao processo de ensino aprendizagem. Mas o que é possível observar é que os Municípios acabam decidindo o que é mais viável aos seus interesses. Durante uma conversa com o coordenador³ de ensino responsável por presta assistência pedagógica as escolas localizadas em áreas rurais do município de Sapucaia-Pará o mesmo afirmou não ter conhecimento sobre as diretrizes da educação no campo e que a escola Dom José Gomes possui o mesmo currículo de conteúdo das escolas urbanas e cumpre o mesmo calendário.

No parágrafo 2º do mesmo artigo das Diretrizes Operacionais da Educação afirma que para as escolas multisseriadas deverá ser ofertada além da formação pedagógica inicial a formação continuada, o que segundo a professora D.S.L, uma das docentes que atua na Escola Dom José Gomes, no assentamento João Canuto e o coordenador de ensino da Zona Rural de Sapucaia, isso não está ocorrendo devido as dificuldades de locomoção.

De forma geral, observa-se que a trajetória das conquistas legislativas perpassam diretamente pelo desenvolvimento de movimentos sociais e como suas lutas contribuíram diretamente para estruturação de políticas públicas que proporcionaram a educação no campo e, conseqüentemente, a possibilidade de fixação dos sujeitos em seus espaços de vida e trabalho. Ligados principalmente aos movimentos de luta pela terra as práticas educativas aqui analisadas, qual seja, a educação rural em um assentamento de Reforma Agrária contaram também com um destes movimentos, neste caso o MST, o que abre para própria compreensão deste movimento e suas relações com a educação no/do no Estado do Pará.

³ Apresentação do Projeto de pesquisa na secretaria de educação no Município de Sapucaia a qual é responsável pela educação no assentamento João Canuto. Acordo firmado entre as Prefeituras.

CAPÍTULO 2

Assentamento João Canuto e a Escola Dom José Gomes

2.1 - A luta pela reforma agrária no Sul e Sudeste do Pará: considerações necessárias

Conforme já foi exposto no capítulo anterior o modelo de organização econômica adotado historicamente por nossas elites produziu uma gama de problemáticas para vida e permanência de uma diversidade de sujeitos que na terra queriam viver e permanecer. Da lei de terras no século XIX aos sancionamentos legislativos da década de 1960 (como a Lei n.º 4.504, nomeada como Estatuto da Terra) passando pelas mudanças em nossa última constituição, por mais que avanços possam ser apontados, a verdade é que a reforma agrária nunca foi uma prioridade em nosso país. Isto pelo menos para nossas elites que ainda controlam o jogo político, porque esta mesma gama de sujeitos nunca cessaram as lutas e em cada momento histórico gestaram novas formas de resistir. E O MST é um destes movimentos, que tem ligações intrínsecas com o processo de lutas pela educação no campo, como vimos.

Como destacado pela historiografia (CALDART, 2008; FERNANDES, 2000; STÉLIDE, 1997) o denominado Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST tem suas origens no conjunto de articulações entre trabalhadores rurais entre 1979 e 1984, coadunando uma diversidade de segmentos do campo. Foi criado formalmente a partir do I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em Cascavel-PR, em janeiro de 1984, tendo sido realizado mais de vinte encontros nacionais até o presente. A partir da data de sua criação formal o movimento expandiu-se rapidamente por todo território nacional.

De acordo Fernandes (2000) ainda na década de 1980, especificamente em 1989 o MST iniciou suas lutas no Estado do Pará. Estes primeiros trabalhadores eram decorrentes de estados como Goiás, Maranhão, Ceará e do espaço Sul e Sudeste do Pará. Contando com a colaboração direta da CPT e alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais a primeira ocupação do MST no Estado do Pará ocorreu no ano de 1990, na Fazenda Ingá, localizada no município de Conceição do Araguaia. Segundo Terence (2013) no decorrer desse período o movimento realizou mais duas ocupações na região, porém devido a “um estranhamento entre as táticas

de ocupações” do movimento e dos posseiros estabelecidos na região, atuação do MST deslocou-se para região de Marabá.

Deste a década de 1960 esta região foi permeada por intensos fluxos migratórios, decorrentes de projetos governamentais que se intensificaram ao longo do regime militar. A construção da Belém-Brasília, da Transamazônica e toda propaganda produzida intensificaram tal migração, principalmente da região Nordeste, como destaca Pereira (2002). Porém, o que se observou foi o cerceamento da terra por meio da ocupação de grandes empresas provenientes principalmente da região Sudeste, fechando o cerco aos grupos indígenas e camponeses que aqui viviam ou que estavam em processo migratório. Somente neste período segundo dados da CPT apresentados por Fernandes (2000) 389 foram assassinadas nestes conflitos, em que parte de seus executores foram identificados, mas nem todos condenados.

O primeiro assentamento, fruto da luta em Ingá, surgiria ainda em 1992, ao passo que a luta na fazenda Canarana, também em Conceição do Araguaia, ainda estava em desenvolvimento. As constantes prisões e perseguições fizeram com que o movimento se desmobilizasse de ações na região de Marabá, ampliando para outras localidades no Sul e Sudeste do Pará. Tais ações não desmobilizaram o movimento, que se ampliou em novas frentes de atuação, ao mesmo tempo em que novas páginas de sangue ainda estariam por vir, como no caso do Massacre de Carajás, em 1996.⁴ O Assentamento aqui em foco provém destas lutas ainda em curso neste espaço.

2.2 Formação do Acampamento / assentamento João Canuto.

O Assentamento João Canuto teve seu processo de lutas iniciado em março de 2006, decorrente diretamente do acampamento estabelecido neste espaço e organizado pelo MST. Segundo o mote documental analisado, entre entrevistas e periódicos de circulação regional, o processo de formação do acampamento João Canuto teve início em fevereiro de 2006, quando alguns sujeitos se deslocaram de cidades como Xinguara e Rio Maria. Segundo o entrevistado⁵ M.M. S, um dos líderes da ocupação e integrante um MST desde o final do ano de 1990, que começou sua militância ainda desde sua adolescência quando sua mãe, em

⁴ Em memória ao ocorrido um monumento foi projetado por Oscar Niemayer e inaugurado em 7 de setembro de 1996 em Marabá. O monumento imitava um arado com uma mão, dividindo dois olhos ao fundo. O monumento foi destruído quinze dias depois de sua inauguração por fazendeiros da região.

⁵ O entrevistado encontra-se morando atualmente em outro assentamento da região.

razão de uma série de dificuldades financeiras, passou a fazer parte do movimento, após um convite para uma reunião no vilarejo onde moravam.

Tal movimento se repetiu na formação deste acampamento, quando ele e outros companheiros foram para as cidades de Xinguara e Rio Maria à procura famílias carentes que não tinha casa própria ou estavam desempregadas, sendo que esta busca por famílias é conhecida dentro do movimento como “trabalho de base”. Assim, ao terem conhecimento de que em determinadas cidades ou regiões as grandes fazendas as quais a terra não é explorada por completo e os “donos” não possuem titulação eles vão aos bairros periféricos conversar com as famílias que estão enfrentando dificuldades para pagar aluguel, por exemplo, e apresentam a possibilidade delas conseguirem terem um lugar para mora e ainda produzir seu próprio sustento.

Após esse trabalho de aproximadamente um mês nessas duas cidades as famílias foram convocadas para irem até a cidade de Sapucaia para de lá se dirigirem até a área que seria ocupada, bem relatado e lembrado por todos os entrevistados:

“[...] eu lembro que nós chegamos aqui em fevereiro de dois mil e seis, pra pra essa região e ai viemos pra Xinguara outra turma nossa e foi pra Rio Maria na qual foi eu fui pra na equipe de Rio Maria e ai fizemos o trabalho, eu lembro que foi no dia dez de fevereiro ate o dia oito de março do mesmo ano dois mil e seis, e nós conseguimos juntar as famílias e ai no dia nós fizemos a reunião e no dia sete a noite dia sete de Março convocando as famílias a comparecerem no local no dia oito no caso oito de março pra puder sair da cidade que nós estávamos tanto de Xinguara, de Rio Maria já justamente pra área indicada quando nós chegamos em sapucaia já com as famílias que nós tínhamos conseguido ai nos tivemos uma reunião interna da militância ai lá foi que eu fiquei sabendo qual seria a área que no caso a Rio Vermelho e não só eu mais uma boa parte da militância que tava que também não foi todo mundo foi só uma parte mais que já tinha mais um acumulo de conhecimento que já tinha mais um histórico de acompanhamento da organização, ai nós chegamos lá no local no local da que seria a ocupação no caso da Rio Vermelho no dia oito de Março por volta de umas oito da manha o horário que nós chegamos porem o dia certo que nós seria dia oito mais ai tivemos fazendo uma avaliação de que dia oito era dia oito de março seria dia das mulheres e tava tendo uma mobilização grande em Marabá ai nós decidimos que não que fazer a ocupação no dia nove de março contando de que havia mulheres que estava na mobilização de Marabá viesse também pra ajudar no processo da ocupação, e tão tal que a ocupação foi dia nove de março por volta de uma da manha o da tarde, que nós fizemos a ocupação direta((M.M.S. MILITANTE do MST. 2018).

Imagem 01 – Cobertura do processo de acampamento pela imprensa local.



Fonte: Arquivo CPT-Xinguara, 2006.

Analisando as manchetes presente nos dois recortes de jornais acima é possível perceber a forma distinta como cada um noticiou o acontecimento podemos atribuir essa diferenciação ao fato de os jornais assim como outros veículos de comunicação servem ao interesse particular dos grupos a quem pertencem. Especificamente no caso desses dois jornais eles pertencem a grupos antagônicos, no qual um certamente servindo aos interesses de fazendeiros locais procura ⁶criminalizar as ocupações e o outro através da divulgação das suas ações busca mostrar que estão lutando igualdade de direito.

Os primeiros barracos foram construídos ainda em 2006 na área estipulada, às margens da rodovia, ficando sob a coordenação do MST e agora da liderança local durante o processo de negociação com INCRA. Após a ocupação segundo o entrevistado M.M.S as famílias foram separadas em grupos escolhendo dois representantes, um homem e uma mulher, que ficaram responsáveis para estar repassando aos demais o que era ou não permitido dentro da comunidade. Conjuntamente foi feita a escolha de um casal em cada grupo para fica responsável pela segurança, um representante da comunidade e duas pessoas ficaram sendo responsáveis pela questão da saúde e educação.

⁶ A respeito dos discursos dos jornais regionais acerca ações do MST na região ver SENA, Laécio Rocha de. O MST nos discursos da mídia impressa Marabaense um olhar a partir dos Jornais Correio do Tocantins e Opinião, no ano 1996. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá-Pa, 2014.

Interessante observar que, ainda em processo de acampamento e mesmo sem a decisão judicial deferida, o movimento iniciou as tramitações para dar início a existência de um núcleo educacional neste espaço. Porém, em meio a tal processo, com apenas dezoito dias de acampadas as famílias foram obrigadas judicialmente a saírem da área. Sem ter para onde ir foram até a prefeitura pedir um local, sendo negado tal pedido, eles acabaram acampando ao lado da rodovia e lá ficaram por quatros meses quando a decisão liminar que determinou o despejo foi revista por outro juiz o qual constatou que a área onde foi montado o acampamento tinha titulação, entretanto, poucos metros dali tinha uma área sem titulação, portanto as famílias acampadas na naquela localidade não estariam na ilegalidade.

Imagem 02 – Cobertura do processo de acampamento pela imprensa local.



Fonte: Jornal Opinião (2006) e O Carajás (2006). Arquivo CPT- Xinguara.

De acordo com o entrevistado durante o período que permaneceram acampadas ao lado da rodovia as crianças ficaram sem estudar “naquele ano e foi prejuízo pra nós porque as crianças perderam aquele letivo”. Comentando a cerca desse período o M.M S (2018) enfatizou a importância e o papel desempenhado pelo advogado e agente pastoral da CPT-Xinguara“(…) Frei Henri ele foi uma das pessoas que mais contribuíram e com a gente tanto juridicamente como apoio financeiro apoio e politico também na figura dele..” Francês membro de uma família de renome na França Henri Burin des Roziers possuía graduação em Letras pela Universidade de Sorbonne , graduação em direito pela Universidade de Cambridge e doutorado em direito pela Universidade de Paris servindo ao exército francês em países africanos , Henri ficou profundamente comovido com a luta desses povos por liberdade . Ao retornar para França impressionado com as experiências vivenciadas decidiu mudar radicalmente sua vida entrando para seminário. Após torna-se padre e posteriormente frade dominicano começou desenvolver trabalho sociais e pastorais junto imigrantes africanos

por meio desse trabalho teve contato com imigrantes religiosos brasileiros que lhe relataram a gravidade dos conflitos fundiários no território brasileiro. Diante destes relatos Frei Henri decidiu mudar-se para o Brasil, imediatamente após a sua chegada envolveu-se com os trabalhos desenvolvidos pela Comissão Pastoral da Terra de Goiás, posteriormente tornou-se o responsável pelos escritórios da CPT nos estados do Tocantins e Pará onde atuou por vários anos na defesa de trabalhadores rurais e em outras causas sociais.

Após terem resolvido a questão legal em relação à área de ocupação as famílias voltaram ao acampamento, retomando a organização interna do movimento e iniciando a distribuição e demais elementos organizativos nos lotes. Inicialmente, como ainda não existiam as demarcações oficiais, realizadas pequenas divisões apenas para que cada família pudesse realizar o plantio básico para foram subsistência.

Ao retornarem ao acampamento as entrevistas indicam que foram até a prefeitura solicitar a construção da escola, momento em que se iniciaria mais um desafio: provar que a existência de uma escola neste espaço era um dever do poder público desta localidade. Isto porque foi alegado que não era obrigação da gestão desta cidade oferecer escola a estas famílias, visto que as mesmas não pertenciam ao município. Diante dessa recusa os assentados se reuniram com a comunidade em busca de auxílio para uma nova abertura de negociações com o poder público local, ocorrendo uma caminhada do acampamento rumo à cidade:

“[...] juntamos todas as famílias de nossa comunidade, criança, veia e fizemos a caminhada até lá na prefeitura, ai o [...] veio acompanhar nós na estrada ainda, eu lembro disso ainda como hoje, quando acompanhou nós na estrada, ele nos disse de que se nós entrasse no município dele, ele ia mandar a polícia meter fogo em nós, ou a população também, porque a população também estava se sentindo ameaçada, ai nós falamos pra ele, que ele pudesse ir lá mandar a polícia dele atirar, ou a comunidade dele, porque nós estava indo atrás daquilo que era de direito nosso, ai eu lembro que quando nós chegamos na escola, ai nós continuamos nossa marcha, ai fomos direto pra escola, padre José de Anchieta, quando nós chegamos lá, eu lembro que teve professores, [...] que pulou o muro da escola com medo de sem terra, e ai teve muitos alunos que se apavoraram, mais justamente porque o prefeito já tinha feito todo o alarde, e ai a gente depois começamos a conversar lá dentro da escola, fizemos uma assembleia só entre nós, e ai depois começou a encostar os professores ne, os alunos, e viram de que tudo aquilo de que tinha sido falado, não era real, ou seja, uma coisa abstrata, e ai a partir dai nós convocamos os professores, só os professores pra uma sala, e conversamos...” (M.M.S. MILITANTE do MST. 2018).

Desfeito todo o mal-entendido, em que claramente a construção de uma imagem negativa dos trabalhadores e famílias ocorreu sem um menos contato prévio sobre qualquer real situação, os representantes educacionais receberam a liderança do assentamento. Novamente em meio às negociações, segundo as entrevistas realizadas a proposta do poder público era a de oferecer transporte para que as crianças pudessem estudar na escola local, o que foi rapidamente negado pelo movimento, visto que queria justamente que as crianças tivessem a oportunidade de estudar no próprio acampamento. Nenhum acordo foi estabelecido e a reunião foi encerrada. Segundo o depoente somente quando foi levantando dados sobre a quantidade de alunos existentes no acampamento o poder público local asseverou iniciar novos diálogos, ainda com forte oposição de seus membros.

Sem o apoio da prefeitura as famílias conseguiram o material e por conta própria construíram a escola solicitaram então que secretaria de educação contratasse os professores que faziam parte do movimento, no entanto a secretaria contrariando a solicitação das famílias enviou professores que trabalhava na cidade. Depois de alguns meses de muitas cobranças e reclamações foi feita substituição dos professores das cidades pelos que moravam no acampamento.

No entanto de acordo com as informações fornecidas pela professora chamada aqui de D.S. L, apesar de a secretaria realizar a contratação dos professores indicados pelo movimento os problemas continuaram, pois nos primeiros meses ela e os demais professores (as) trabalharam praticamente de forma voluntária, recebendo apenas cem reais mensais. A professora D.S. L mudou-se para o acampamento no ano de 2007 para trabalhar na escola, a pedido do representante da comunidade ela lecionava numa escola localizada em um assentamento na Fazenda Peruana, no município de Eldorado dos Carajás. Sua inserção no movimento ocorreu na época de sua adolescência quando seu pai acampou na Fazenda Macaxeira no município de Curionópolis –Pará , assim como M.M.S no decorrer da entrevista a professora relatou que durante o tempo que permaneceram acampados enfrentaram muitas dificuldades para ter acesso a direitos básicos como saúde e educação.

Em suas falas ambos entrevistados destacaram que a falta de apoio da prefeitura não se configurou como um impedimento para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, visto que durante todo o período de funcionamento da escola no acampamento o

setor de educação do MST prestou todo o apoio pedagógico, tanto aos educadores como para os educandos, conforme ressaltado na fala do M.M.S:

[..] naquele período que nós ocupamos, de 2006 até 2012 foi um dos períodos que eu mais acompanhei em partes, eu lembro que em média a 4 em 4 a seis meses o MST o setor de educação senta né, pra poder traçar novas e novas formas pedagógicas pra transmitir aquilo que é de fundamental importância para os nossos professores e para nossos alunos, no processo de formação das nossas crianças nas áreas de acampamento sempre tem uma pessoa, e ao que seja umas duas três vezes no ano que vai na escola também, vai conversar com os alunos a respeito da organização, eu lembro que eu participei duas vezes dessa, desse processo de formação na escola [..] (M.M.S. MILITANTE do MST. 2018)

Nessas formações segundo D.S.L. são discutidas as normas do movimento e apresentadas e refletidas as experiências educativas dos professores nas escolas do acampamento e assentamento onde trabalham. A partir da exposição e reflexão debatidas nos encontros são elaboradas novas propostas pedagógicas conforme as dificuldades apontadas, que contribuam para o desenvolvimento de um ensino baseado nos princípios educativos do movimento. A conciliação entre as ações do movimento e a educação dos acampados é uma preocupação constante do MST. Segundo a professora todas as atividades de protesto, interdições de rodovias realizadas pelos acampados são organizadas de modo que não interrompa a aprendizagem dos alunos.

As aulas no acampamento ocorriam em três turnos: no período diurno funcionavam as turmas da pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série e no noturno o Ensino de Jovens e Adultos. Segundo os entrevistados as turmas eram bem numerosas, pois, segundo as lideranças no início da ocupação havia uma média de 300 famílias. Segundo o militante M.M. S o acampamento chegou a ter um total de 337 famílias, no entanto à medida que o tempo foi passando esse número foi se reduzindo gradativamente, decorrência do desgaste causado pela demora dos órgãos governamentais em realizar a distribuição dos lotes. Em carta produzida por assentados e divulgado no jornal Diário de Sapucaia, podemos perceber tal situação:

“(...) estamos acampados a mais de 8 anos em situações precárias, humilhados ouvindo mentiras por parte de alguns que se dizem ser líder do movimento, cortando cadastro, batendo no povo e pedindo dinheiro, ou damos ou eles ameaçam cortar o cadastro, é um verdadeiro inferno, isso é

um absurdo para o ser humano que precisa ganhar um pedaço de terra pra sobreviver(..)”⁷.

A fala acima é um fragmento da carta coletiva escrita pelas lideranças do acampamento como forma de protesto contra a demora do INCRA em regularizar os lotes de terra. Além da carta os acampados realizaram ainda bloqueios na rodovia BR-155. Ao longo de nove anos ocupações, protestos e bloqueios foram realizados constantemente pelos acampados até que no ano de 2015 o INCRA criou o assentamento através do processo nº 54600.000187/2015 ocorrido por meio de uma permuta entre o fazendeiro que reivindicavam a posse da área e a União conforme relata o trecho a seguir:

“O PDS “João Canuto II” foi obtido por meio de permuta em área pública do imóvel denominado de Retiro Guerobal com área de 3,6 mil hectares, localizado no município de Xinguara, e tem capacidade para o assentamento de 142 famílias de trabalhadores rurais “⁸.

O assentamento encontra-se localizado numa área entre os municípios de Sapucaia e Xinguara. Saindo da cidade de Sapucaia sentido Marabá seguindo pela rodovia BR-155 deixando a BR pela estrada vicinal que vai para o Distrito São José do Araguaia ,após percorrer aproximadamente 20 km tem um placa indicando a direção e a distância do assentamento.

Imagem 04 – Entrada do Assentamento João Canuto



Após a efetivação da troca da área as famílias foram deslocadas do local onde estavam acampadas, a partir de então fizeram a distribuição dos lotes. Cada família recebeu um lote de 5 alqueires de terra, o que por meio da documentação analisada não puderam ser efetivamente explorados, visto que toda a ajuda e manutenção necessária não foram realizadas, conforme previsto no processo de assentamento de reforma agrária. Sem esta ajuda financeira muitos

⁷ Trecho retirado da carta enviada por líderes do MST à redação do Diário de Sapucaia publicada por Gustavo Marcos no dia 20 de novembro de 2013.

⁸ Fragmento retirado do site oficial do INCRA. <http://www.incra.gov.br/noticias/incra-cria-primeiro-projeto-de-desenvolvimento-sustentavel-do-sul-do-para>.

assentados acabaram deixando o assentamento, visto que as dificuldades ultrapassaram as possibilidades de volta e fixação no campo. Em grande parte, os assentados que estão tentando resistir sobrevivem da agricultura de subsistência e outras atividades realizadas, mas longe de todas as possibilidades e potencialidades que a vida no campo permite.

Imagem 05 – Agricultura de subsistência e roçado



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Dentre as muitas dificuldades, os assentados indicaram que não conseguem vender a produção excedente devido às dificuldades da logística até as cidades para levar os produtos, assim como o deslocamento também se torna difícil pelos próprios afazeres cotidianos. Logo, tais dificuldades também marcaram a trajetória da oferta de ensino neste espaço, que perpassam da estruturação física até a escolha dos métodos e matérias adequados para esta modalidade de ensino. De forma geral, o que já pudemos observar na tessitura das fontes é que neste processo houve um rompimento com os princípios educativos dos movimentos sociais do campo.

2.3- Escola Dom José Gomes e os sujeitos envolvidos no processo educacional

De acordo com Salomão Hage e Carlos Cruz (2015) o movimento educação no Campo no estado do Pará teve início no ano de 2003, após reunião na “antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal” onde se encontravam presentes representantes dos movimentos sindicais do campo, universidades e sociedade civil. A partir deste encontro exatamente um ano depois foi criado o Fórum Permanente de Educação no Campo (FPEC) responsável por coordenar e organizar as ações do movimento no estado. Segundo este autor:

O Fórum Paraense de Educação do Campo, movimento que aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (HAGE, 2005, p. 25)

O FPEC tem procurado desenvolver ações que possibilitem a ampliação e interiorização do debate sobre a educação no campo no território paraense, através da realização e divulgação de eventos que promovam a socialização e reflexão sobre a realidade educacional das diversas regiões que compõe o estado. Nesse sentido, foram realizados vários encontros e seminários para elaborar discutir a falta de políticas públicas e problematizando questões ligadas à educação do/no campo. Dentre a diversidade de eventos já realizados destacam-se;

- Encontro Estadual do Campo, da Floresta e dos Rios/Águas da região Tocantina - município de Cametá, realizado no dia 13 de dezembro de 2004;
- Encontro de Educação do Campo em São Domingos do Capim, realizado no dia 26 de fevereiro de 2005;
- Encontro de Educadores e Educadoras do Campo do Nordeste Paraense - município de Bragança, realizado no período de 2 a 8 de abril de 2005.
- I Seminário de Educação do Campo do Nordeste Paraense - município de Castanhal, realizado no dia 21 de maio de 2005.
- I Encontro Meso Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu - município de Altamira, realizados nos dias 28 e 29 de abril de 2005.
- Encontro de Educação do Campo em Xinguara, realizado nos dias 29 e 30 de abril e 1º de maio.
- Encontro de Educação do Campo em Mojú, realizado no dia 10 de maio de 2005.
- I Conferência Regional de Educação do Campo da Região Sul e Sudeste do Pará - município de Marabá, realizada nos dias 19, 20 e 21 de maio de 2005.
- Plenária de Educação do Campo no Baixo Amazonas - município de Santarém, realizado no dia 28 de maio de 2005.
- Plenária de Educação do Campo do município de Soure, realizada no dia 04 de junho de 2005.
- Plenária de Educação do Campo do município de Conceição do Araguaia, realizada no dia 07 de junho de 2005. (OLIVEIRA et al 2011, apud PEREIRA, 2017, p. 121)

De acordo Hage (2015) a partir da criação do fórum muitas transformações puderam ser observadas, no entanto ainda a muito que se fazer para educação ofertada as populações do campo no estado seja de qualidade. Nesse aspecto, com base nas propostas de educação no

campo materializadas na forma de lei no artigo 28 da LDBN nº 9.394/96 e na Resolução CNE/ CEB nº 01/2002 Parecer CNE/ CEB n.36. Diante de toda a complexidade das questões sociais e educacionais na região tendo em vista que de acordo com os PCNs (1997), um dos objetivos da disciplina de história no ensino fundamental é possibilitar que os alunos sejam capazes de “questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil”. Decidi pesquisar e analisar como esta ocorrendo às práticas educacionais na Escola Dom José Gomes

Conforme já foi dito anteriormente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes foi construída no ano de 2007 pelos próprios acampados, no ano de 2015 após a criação do assentamento foi transferida para outra área sendo estruturada a partir da adaptação das antigas casas onde residiam os funcionários da fazenda. As duas casas existente no local foram transformadas em duas salas de aula, secretaria e uma pequena biblioteca. No espaço entre as salas foi construído a cozinha e dois galpões que funcionam como refeitório, espaço de socialização entre as turmas, eventos escolares e reuniões de interesses da comunidade. Toda a estrutura física da escola é de tábuas, as salas são forradas para comportar a climatização o piso é de cimento queimado está cheio de buracos. A sala onde funciona as turmas do maternal ao 2º ano receberam recentemente mesas e cadeiras, a das turmas de 3º ao 5º ano ainda se encontra com cadeira de madeiras com braço. A sala da secretaria possui computador, mas não tem acesso a internet , segundo as professoras as atividades são xerocadas, sendo que as séries de 1º ao 5º ano recebem o livro didático.

Imagem 06 – Escola Dom José Gome



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Imagem 07 – Dependências da escola (Espaço de socialização e refeitório)

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

De acordo com os dados do censo no ano de 2017 a escola funcionava em dois períodos com turmas de educação infantil ao 5º ano, com o número de 11 funcionários no total, sendo que as aulas são ministradas por duas professoras com formação em pedagogia e dois auxiliares com formação em nível médio. As turmas são multisseriadas, com 13 crianças matriculadas no ano de 2017 na educação infantil, 32 de 1º ao 5º ano e 82 de EJA, números segundo informações obtidas no INEP. Porém, segundo as fontes as turmas de EJA só funcionaram nos anos anteriores ao assentamento e atualmente a escola não atende a este público. No ano de 2018 segundo informações fornecidas pelas professoras escola funciona com o número de oito funcionários e atende aproximadamente 60 crianças do maternal ao 5º ano.

As aulas ocorrem exclusivamente no período vespertino, as turmas estão organizadas de forma multisseriadas, desta forma os alunos do maternal ao 2º ano ficam todos numa mesma sala e as turmas do 3º ao 5ºano em outra. A professora nomeada aqui como F.C. O é a responsável pelas turmas do maternal ao 2º ano, através de uma entrevista ela relatou que faz apenas um ano que começou trabalhar na escola e que para ela o trabalho com turmas multisseriadas foi um grande desafio, pois ela além de nunca ter tido a experiência de trabalhar com várias turmas ao mesmo tempo também até então só havia trabalhado em escolas particulares. Falando especificamente das turmas que esta responsável esse ano a

professora F.C. O relata que esta sendo muito difícil dividir o tempo de aula igualmente entre todas as turmas, pois os alunos das séries em fase de alfabetização estão constantemente pedindo sua presença junto a eles conforme ela descreve no trecho abaixo.

[..], então assim eu sinto muita dificuldade mesmo, principalmente quando e na parte que eu me direciono pro bloco alfabetizador que e o primeiro e segundo ano, e as crianças pequenininha da educação infantil exige muita atenção, e por mais que eu tenho um outro professor auxiliar na sala, elas nunca querem que ele de atenção, elas sempre se dirige a mim, e então tem sempre aquela quebra, sempre, sempre, acontece aquela quebra, de você te que para e começar tudo de novo e vice versa, quando eu to com as criancinha da educação infantil que eu vou lá com eles, os pequenos do primeiro e segundo ano querem que eu passe a mesma tarefinha da educação infantil pra eles então essa a dificuldade que eu sinto mais, por que e a dedicação, e atenção num e exclusiva. (PROFESSORA-B, F. C. O, 2018).

De acordo com Salomão Hage (2005) essa dificuldade relatada pela professora ocorre em função da angústia de ter que elaborar diferentes planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem contemplando todos os conteúdos determinados pelas secretarias de educação. Ainda segundo o referido autor outro fator que gera muitas angústias nos educadores é a falta de acompanhamento pedagógico por parte das secretarias, inclusive essa questão foi relatada por ambas as professoras entrevistadas no momento em que foram perguntadas quais eram os maiores problemas vivenciado no cotidiano de educadoras do campo “[..] a falta de acompanhamento, assim, praticamente diário, pelo menos uma, duas ou três vezes, coordenador tá junto com a gente, [..]” (Professora D.S.L). As professoras disseram que sentem muita falta de um apoio pedagógico para ajuda-las a lidar com alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem.

Questionadas sobre a relação entre elas e os educadores da cidade as professoras disseram que sempre estão interagindo entre si, pois quando tem algum evento cultural nas escolas da cidade são convidadas a participarem. É interessante observar pelas respostas das professoras que são sempre elas que vão até a cidade, isso mostrar claramente a supervalorização da escola da cidade em relação a do campo. Outro fato que comprovar essa relação de subordinação entre as escolas é processo de construção do planejamento anual de ensino ocorrido sempre no espaço urbano segundo as professoras Falando a cerca do planejamento as professoras disseram que seguem o mesmo currículo e calendário das escolas urbanas a única diferenciação e em relação aos materiais didáticos, que no caso das turmas de 1º ao 5ª utilizam o livro didático de acordo com PNDL campo e as turmas de alfabetização

utilizam materiais confeccionados pela própria professora conforme é narrado no trecho logo abaixo.

A gente utiliza material que nós mesmos pesquisamos né e com as formações do Pacto ⁹ também eles nos auxiliam muito né dando ideias, e assim a questão da organização e meio complicado por que pra cá pra zona rural tudo é mais difícil, tudo, tudo, tudo, tudo é mais difícil,..[...] E assim eu gosto de separa meus materiais conforme os níveis dos meus alunos ne, primeiro ano segundo ano a cada etapa a gente faz aquele diagnostico ne eu gosto de trabalhar com a questão do diagnóstico dos meus alunos e a gente vai evoluindo o trabalho e separando o material todo por níveis, a gente trabalha com as tarefinha xerocopiadas ne, trabalha e a gente monta, eu gosto de montar material em casa mesmo ne, jogos de silabas ne jogos de rolinho de papel, esses joguinhos que a gente elabora joguinhos pedagógicos que a gente pesquisa que são a mão na roda, então eu vejo a questão do níveis de, dos níveis que eles estão e elaboro tantas atividades como o material pedagógico por níveis, assim que eu faço minha turminha.(PROFESSORA-B, F. C. O, 2018)

A professora disse que gosta de trabalhar com materiais diversificados, porém em como a escola não tem internet nem sempre ela consegue pesquisar e confeccionar novos materiais. Refletindo sobre a atuação de ambas as professoras é possível afirma que são muito comprometidas sempre procuram dentro dos limites elaborarem novas metodologias e estratégias de ensino aprendizagem. Esse comprometimento com aprendizagem das crianças e adolescentes também pode ser notado na figura dos pais como mostrar o relato da abaixo

“[...]ai eu me orgulho que os nossos pais aqui eles são presentes, até mesmo aqueles que são analfabetos que não sabem ler não sabem escrever estão ali presente porque eu sempre falo pra eles que por mais que vocês não sabem ler não sabem escrever mais a presença de vocês o perguntar de vocês, como foi na escola o que que a tia falou, o que que a tia mostrou, a tia trouxe alguma coisa, leu alguma coisa que só em a criança falar você está perguntando você está interagindo você tano preocupado você se envolve da mesma maneira dum pai que sabe ler, que sabe escrever porque atenção, está dando atenção, e isso aqui no nosso assentamento eu te falo nossos pais aqui são presentes graças a Deus”(PROFESSORA-B, F. C. O, 2018)

A interação dos pais com escola segundo as professoras foi construída a partir da realização de eventos de escolares, reuniões e confraternizações. Essas ações das professoras para fazerem os pais participarem da educação dos filhos demonstram que elas enquanto educadoras do campo, tem procurado conscientizar esses sujeitos que por meio da escolarização dos seus filhos eles podem ter acesso a conhecimentos e tecnologias que facilite o trabalho com a terra. Antes de proporcionar conhecimento à escola influência diretamente

⁹ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

na permanência das famílias dentro do assentamento conforme falou a professora F.C. O ao ser perguntada qual importância de ter uma escola num assentamento?

[..] é de suma importância a questão de uma escola dentro desse assentamento, porque a disponibilidade pra, pra família permanecer ali no campo é essa questão, aí se não temos a escola igual aqui, eu até já questionei isso também da nossa escola funcionar, da educação infantil até o quinto ano, porque que os nossos governantes, o nosso poder público não dá a chance pros nossos alunos, pros nossos agricultores continuarem no campo pelo menos no nível até o nono ano? Com escolas e..., profissionais formados agindo dentro desse assentamento, dentro dessa escola pra para que nossos jovens não saiam pra que nossas crianças com as famílias tenham que tá saindo também. Então assim acaba a educação no campo sendo fraca pras nossas crianças devido a isso, aquelas crianças não terem paradeiro, aquelas famílias não terem paradeiro fica no assentamento, vão pra outro, o outro não tem escola, não tem ônibus pra ir até a cidade, agora mesmo a minha filha, to sem meus filhos tarem aqui em casa porque a nossa escolinha aqui só funciona até o quinto ano [...] (PROFESSORA-B, F. C. O, 2018).

A resposta da professora expressa tudo aquilo que tanto o MST como os demais movimentos sociais do campo têm insistido em cobrar do Estado, que é a oferta de uma educação em todos os níveis de ensino que ocorra prioritariamente no campo e que para, além disso, sirva aos filhos dos assentados, de modo que o saber apreendido os ajude a lidar com a terra favorecendo sua permanência no local onde vivem. Segundo Caldart (2004) a luta por políticas públicas que atenda a população do campo é um direito e deve ser consolidada no local de origem e pensada a partir dele:

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p. 149-150)

A resolução nº. 2 de abril de 2008 já estabelece esse direito ,no entanto é somente em relação a oferta do ensino infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental por isso ao finalizarem a primeira etapa do ensino fundamental I as crianças e adolescente do assentamento percorrem uma longa distância diariamente por meio do transporte escolar até a Escola Padre José de Anchieta escola núcleo do Município onde estudam do 6º ao 9º, posteriormente são transferida para escola estadual Paulo Freire para cursarem o Ensino

Médio. De acordo com os relatos da professora para realizar esse percurso as crianças saem muito cedo de casa e só retornar tarde da noite.

[...] a minha filha tá fazendo o sexto ano e aí não teve como ela ficar indo no ônibus pra cidade porque o ônibus sai 10 horas da manhã, pra aula que é à tarde, e retorna aqui pro assentamento 10:30, já teve questão de retornar 11h30min, 11 horas da noite, porque chega o período do inverno o ônibus quebra na estrada, os buracos tá entendendo? O horário de ele chegar normal é 7 da noite, eu sei que, pra a gente tem problemas até maiores, iguais quando eu questiono nas formações que eu comento, sempre as pessoas falam, há ainda tá é bom, porque tem lugar fulano de tal que a criança anda num sei quantos quilômetros tá entendendo? Invés de procurar uma melhora acha que aquilo ali ainda tá e gratificante, então é assim, é de suma importância, pra mim enquanto educadora quanto professora, é muito de muita importância a escola dentro de uma área do assentamento por conta da disponibilidade que, que os nossos agricultores tem com as crianças com os filhos para poder permanecer no campo (PROFESSORA-B, F. C. O, 2018).

Para que o ensino cumpra com a proposta de uma educação específica visando atender uma demanda própria do sujeito do campo é preciso que o/a professor/a também ocupem esse espaço e participem da construção do currículo Escolar para o Campo, pois quando isso não ocorre o ensino continuará acontecendo de forma obsoleta fora da realidade, de forma desconexa aos interesses dos movimentos sociais por uma educação do/no campo continuando atender somente aos alunos urbanos, baseado em uma seleção de conteúdos que atenda os interesses da cidade e desconectado da realidade do aluno que mora fora desse espaço. Freire (2005) afirma que esse modelo de educação possui concepção bancária, onde não se promovem reflexões para a construção do conhecimento, desvinculada do saber, e com base na reprodução. A escola que possui o poder de transformar e promove o enquadramento do sujeito em um modelo de educação colocando os educandos em condições submissas transformando-os em agentes passivos, se tornando oprimidos, criando a ideia de que a problematização e a reflexão seja uma arma perigosa que poderá ser utilizada contra o opressor.

Nesta mesma perspectiva o militante M. M. S (2018) contribui para nossa análise quando cita uma frase de cunho popular utilizada pelos patrocinadores do agronegócio, reafirmando o resultado de uma educação voltada para fornecer a mão de obra que promove o fortalecimento dos grandes empreendimentos agropecuários. E a partir desta reflexão deixa claro quais são os princípios defendidos pelo MST para a educação do/no campo. Segundo o entrevistado o movimento não busca atender o mercado de trabalho, a educação defendida aqui está para além da formação técnica, ela deve ser ofertada visando à preparação do

indivíduo para romper com as barreiras imposta pelas desigualdades sociais, promovendo a libertação dos sujeitos que ao longo da história foram sendo excluídos.

tem uma metáfora, e eu nem considero metáfora, eu entendo de que isso é um fato real, pro grande capital o funcionário bom é o funcionário analfabeto né, a pessoa boa pro mercado ,é a pessoa que não tem conhecimento, e a pessoa que tem conhecimento mais não tem disposição pra defender aquilo que ele pensa, a escola do campo por exemplo, ela vai além disso, por exemplo, eu sempre imagino de que a educação no campo é uma das é um , é [...] uma das chamada educação mesmo que consegue preparar o indivíduo pra vida entendeu? Ele não prepara a pessoa pro mercado de trabalho, não, nesse sentido, por exemplo, eu sempre gostei de ter como princípio o estudo, apesar de que eu não tenho muita vocação pra estudar na escola mais eu sempre tive o entendimento de que a única coisa que possa nos libertar é o conhecimento, e a escola do campo ela vai além disso ela vai além do conhecimento técnico, ela vai em busca do conhecimento da libertação do indivíduo, ((M.M.S. MILITANTE do MST. 2018)

Freire (2005) afirma que cada realidade social deve ser atendida dentro de seu contexto levando em consideração os sujeitos ali inseridos, e que a educação destinada aos diferentes grupos deve se diversificar para atender as especificidades existentes em cada localidade.

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, [...] impor-lhes um modelo de homem, contido no programa cujos conteúdos nós mesmos organizamos. (FREIRE, 2005, p. 97)

Para Peripolli e Zoia (2011), “O desafio maior está em compreender que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de outros aspectos que dizem respeito ao campo”. Segundo os autores a educação no campo necessita de políticas públicas que busque atender as suas especificidades e não querer adequá-las ao meio urbano, as quais devem estar direcionadas a atender os interesses de quem vive e trabalha na terra.

Tratar a questão sem levar em consideração um conjunto de condicionantes imbricados no processo que envolve o contexto onde estas escolas estão situadas, compromete as análises. Não há como tratarmos as muitas questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos, primeiro, as muitas questões que envolvem o campo. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses. (PERIPOLLI; ZOIA, 2011 p, 194)

CAPÍTULO 3

Materiais didáticos e o ensino no Assentamento João Canuto

3.1 - O ensino de História: entre desafios e perspectivas na Escola Dom José Gomes

A história como disciplina escolar obrigatória foi instituída oficialmente no Brasil em meados do século XIX. Segundo Fonseca, (2003) os conteúdos ensinados referiam-se basicamente a história da civilização europeia a história política e a história da nação com ênfase nos grandes feitos políticos dos chamados “heróis nacional.” O ensino de história do Brasil foi confundido com o ensino de grandes heróis, símbolos e datas brasileiras.

Nesse sentido, inicialmente o ensino de história pretendia servir como instrumento para construção da identidade estado-nação através da narração dos acontecimentos políticos. O que de acordo com Cainelli (2010) a História também precisava se consolidar como Ciência e para isso “a história deveria ser reconstituída de forma objetiva sem subjetividades para ser considerada como verdadeira e assim sendo científica” (p. 16). Segundo a autora história nacional consolidou-se através dos livros didáticos um modelo de ensino factual tornando uma referência de conteúdos da História Nacional. Os manuais escolares destinados aos estudantes sendo eles crianças ou adolescentes tinha como finalidade abordar essa concepção de história.

Na década 80 a historiografia mundial passou por um processo de renovação, em decorrência disso o ensino de história também sofreu mudanças significativas. Foram introduzidas novas temáticas, novos objetos e novas abordagens em consonância com essas mudanças. Segundo Cainelli “foi proposto pelo governo federal os novos parâmetros para educação básica no Brasil, através da promulgação da lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2010, p.23). Em decorrência dessas mudanças no ano de 1997 foram estabelecidos os novos Parâmetros Curriculares Nacionais que a partir de então delimitavam quais os conteúdos deveriam ser ensinados em cada disciplina. Pelas as proposta contidas nos PCNs o ensino de história passou a ser estruturado por eixos temáticos subdivido por subtemas, o que para Zucchi (2012), “o estudo de história por eixos temáticos pretende romper com a História, linear e basicamente econômica e política [...]” (p. 46).

Para Silva e Porto, (2012) essa forma de organizar o currículo de história possibilitou estudar alguma problemática da realidade local e nacional no presente e passado. E nesta dicotomia entre passado e presente se faz necessário levar em consideração o conhecimento

elaborado pelo sujeito anteriormente, pois assim despertará maior interesse em relação à temática abordada. “O estudante é levado a estabelecer, por exemplo, comparações entre as situações locais e nacionais, do presente e do passado, ampliando o entendimento da realidade por ele vivenciada” (p. 44). Nesta mesma perspectiva Bittencourt (2009) afirma que:

No campo do ensino de História constata-se a presença quase constante de conhecimentos prévios entre os estudantes sobre as temáticas a serem abordadas. A apresentação dos temas estudados de História suscitará, em maior ou menor escala, dependendo do nível e da composição social da classe, uma avaliação inicial por parte dos alunos, que possuem, invariavelmente, um conhecimento prévio dos temas e conceitos propostos para estudo. (BITTENCOURT, 2009, p. 240)

Conforme os PCNs de História (1997) são propostos dois eixos temáticos para os quatro anos das series iniciais do ensino fundamental, sendo que o primeiro deles História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas e o segundo a História das organizações populacionais, subdividida em deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal. Nesse sentido, com base nessas propostas é que pretendemos compreender como está ocorrendo o ensino de história nas series iniciais na escola Dom José Gomes através da reflexão dos conteúdos contidos no livro didático.

3.2 - Livro didático: saberes em movimento

O livro didático do 5º ano utilizado na escola Dom José Gomes pertence à coleção “Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo”¹⁰ a obra é composta por 11 (onze) volumes, do tipo seriada e multidisciplinar por área do conhecimento, publicada pela editora FTD no ano de 2014. Em relação ao livro didático do 5º ano representado na imagem 08 é possível observar que é uma obra integrada composta por três áreas de conhecimento Português, com duas autoras responsáveis, Geografia e História, também conta com duas autoras.

¹⁰ PNLD 2016-2018.

Imagem 08 – Material Didático utilizado na Escola Dom José Gomes



Fonte: LD 5º ano, CARPANEDA *et al*, 2014.

A coleção foi escrita por Isabella Pessoa de Melo Carpaneda licenciada em pedagogia pela Universidade de Brasília especialista em Administração e Supervisão escolar e Orientação educacional e assessora pedagógica de educação infantil e Ensino Fundamental em Brasília desde 1984. Angiolina Domanico Bragança licenciada em pedagogia pela Associação Unificada do Distrito Federal, especialista em administração escolar. É assessora pedagógica de educação Infantil e Ensino Fundamental, em Brasília desde 1970. Tania Maria Mares Figueiredo licenciada em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, licenciada em pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Mestre em educação e especialização em História. Doutoranda em Ciências da Educação. Atua como professora e pesquisadora em educação do campo no Instituto Federal do Norte de Minas. Suely Almeida Porto Miranda licenciada em Normal Superior e Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros, com especialização em coordenação/ Supervisão pedagógica e especialização em educação no Campo. O livro engloba os conteúdos das disciplinas de Português, Geografia e História, organizados em 04 (quatro) unidades, cada uma delas formada por 02 (dois) capítulos. As páginas são predominantemente brancas com as bordas e laterais coloridas. Em sua organização interna, após exposição de conteúdo existe a seção

“Vai e Vem” onde são propostas que o aluno comente aquilo que ele aprendeu com os pais, os vizinhos. Outra coluna relacionada na unidade é a “Mural de Vivência”, a qual sugere que os alunos montem um painel com as informações que aprenderam ao longo de toda unidade. No final do livro encontram-se alguns textos sobre a educação no campo, apresentando as diretrizes.

A distribuição de livros didáticos faz parte de políticas públicas iniciada em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), as quais eram voltadas aos estudantes da rede pública, hoje denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), (BRASIL, 2012). Recentemente através da Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011, o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) passou atender as escolas inseridas em áreas do campo, população que até então eram atendidas com as mesmas coleções avaliadas, e aprovadas pelo PNLD e destinadas aos alunos do ensino fundamental I sem distinção entre os espaços por eles habitados.

De acordo com Sarmiento (2016) O Programa Nacional do Livro Didático Campo objetiva levar “materiais exclusivos para professores e alunos do campo, visando atender as principais demandas desse contexto específico, qual sejam: classes multisseriadas, apenas um docente para todas as disciplinas, poucos alunos em cada classe, distância da zona urbana, entre outros” (p. 29).

Desta forma, o objetivo proposto ao eleger o livro didático do 5º ano como parte de minha pesquisa é entender sua relação entre os espaços rural/urbano através dos conteúdos e das representações sociais. Durante a entrevista com M.M.S (2018), notamos que o mesmo enfatizou os princípios educacionais defendidos para a educação no e do campo, principalmente pela forma de abordagem ao conteúdo.

As imagens abaixo são temas comuns às turmas de 5º ano, assim como todo e qualquer livro este também não é completo, mas o que estamos propondo aqui é observar se o livro contribui para que as questões sociais sejam problematizadas e se através destas reflexões os estudantes do campo possam ampliar seus conhecimentos. Ao observar como os conteúdos estão sendo abordados nota-se aspectos positivos, pois, discute os acontecimentos ocorridos no território brasileiro em diferentes tempos e espaços, mostrando a ação do tempo, dentro de um contexto histórico.

Imagem 09 – Material Didático utilizado na Escola Dom José Gome

Os primeiros habitantes do Brasil

1

CAPÍTULO

A História do Brasil começa no campo, onde moravam cerca de 3 milhões de indígenas, agrupados em diferentes povos, dentre eles: os Apiaçá, os Tupinambá, os Tupi-Guarani, os Jê e os Tupiniquim.

Cada povo tinha sua própria organização social, política e econômica. Moravam em aldeias chefiadas por um líder poderoso da comunidade. Mulheres e homens tinham tarefas diferentes dentro da aldeia, mas todos eram respeitados pelo que faziam. A terra era de uso coletivo.

Alguns grupos eram coletores, outros, agricultores. Os povos coletores saíam em busca de alimentos extraídos da natureza, como frutos, raízes, peixes e carne de caça. Já os que se dedicavam à agricultura desenvolveram técnicas de cultivo até hoje importantes para a alimentação dos brasileiros.

Os indígenas acreditavam em muitos deuses, por isso as diversas religiões desses povos são chamadas de **politeístas**. Geralmente seus deuses estão relacionados a elementos da natureza, como a terra, os rios, o Sol e a Lua, e os seres vivos.

A partir do ano de 1500, os portugueses ocuparam as terras indígenas. Eles tinham o objetivo de explorar as riquezas e o trabalho dos nativos. Os povos indígenas lutaram e resistiram contra a escravidão, porém, muitas famílias nativas foram dizimadas.

Durante mais de 350 anos, as riquezas da nossa terra foram levadas para a Europa pelos portugueses. Eles organizaram e administraram o território brasileiro, criaram leis, dividiram as terras e **segregaram** os povos em nome dos interesses de Portugal.

Politeístas: que cultuam vários deuses.
Segregaram: afastaram.



Indígenas pescando em litografia do século XIX. **Canoa indígena**, Rugendas, cerca de 1835.

170

No tempo do Brasil Colônia

Segundo a História Oficial, o marco da dominação portuguesa no território indígena brasileiro foi a expedição de Martin Afonso de Sousa, em 1532. Ele trouxe além de algumas famílias portuguesas, as primeiras mudas de cana-de-açúcar para a produção em grande escala. A partir de então, a vida social, econômica e política dos povos indígenas passou por profundas transformações.

Os indígenas		
Vida social	Vida econômica	Vida política
Antes: Viviam de forma comunitária, em busca do bem comum e da sobrevivência do grupo.	Antes: Eram caçadores e coletores ou viviam da agricultura de subsistência, em harmonia com a natureza.	Antes: O chefe político era o guerreiro mais forte ou o ancião mais sábio. Não subordinava os seus pares.
Depois: Eram forçados a viver conforme a cultura dos europeus de valorização dos bens materiais.	Depois: Tornaram-se escravos agricultores e extrativistas.	Depois: O poder político passou a ser comandado pelos portugueses.

6. A introdução da cana-de-açúcar no Brasil mudou a vida dos índios? Por quê?

Sim. Entre as possíveis respostas está: Por que perderam suas terras, tornaram-se escravos ou foram obrigados a se adaptarem conforme a cultura dos europeus. Perderam o poder político de seu território, entre outras mudanças.

HORA DA VIVÊNCIA

Converse com seu professor e seus colegas sobre as **mudanças** que ocorreram na **vida dos povos indígenas**, com o **início da colonização** do Brasil. Esse será o momento de socializar em sala de aula tudo o que você aprendeu neste capítulo.

DICA DE LEITURA

O livro **Kabá Darebu**, do autor Daniel Munduruku, conta a história de um menino índio que com sabedoria e poesia descreve o jeito de ser de sua gente, os munduruku. Nesta história, você conhecerá a vida e a cultura de um povo indígena.

172

Fonte: L D, Hist. MIRANDA; FIGUEREDO 2014.

A partir da análise sobre o tema proposto pelo livro didático e a fala do entrevistado é possível perceber que as propostas da educação no/do campo se relacionam diretamente com os princípios da valorização coletiva e igualdade social. Ao discutir o conteúdo “Os primeiros habitantes do Brasil” os indígenas são apresentados de acordo com as suas respectivas etnias enfatizando que muito antes dos portugueses chegarem eles habitavam e cultivavam essas terras, nesse sentido o percebe-se valorização dos povos originários dos sujeitos históricos, possuidores de diversas culturas. O trecho da entrevista abaixo é em resposta ao seguinte questionamento. Qual a importância da educação para luta da reforma agrária, para a luta dos movimentos do campo como um todo?

[...]então acredito assim, aquela escola tradicional, que serve pra dizer pra criança e que aquela criança vai levar pro resto da vida de que o Brasil foi descoberto lá em 1500, Pedro Alvares Cabral que descobriu o Brasil, na escola lá do assentamento do acampamento vai discutir o contrário, 1500 a população brasileira já vivia nesse território, aqui já vivia brasileiro, vivia pessoas ne, e além disso, além de viver pessoas viviam pessoas libertas, pessoas que não tinha necessidade de trabalhar igual a gente trabalha hoje

escravizado, aqui vivia pessoas que era felizes, sabia amar sabia viver, sabia preservar a natureza, sabia preservar a biodiversidade, assim num contexto mais geral aqui vivia pessoas que era parte da fauna e da flora ne, isso era que tinha aqui antigamente e nesse período, e na escola nossa, na área de assentamento e acampamento, nós vamos descobrir de que a invasão portuguesa ela veio acabar com aquela harmonia que tinha entre o homem e a natureza, entre o homem, mulher, criança a natureza, e essa descoberta entre aspas que eles defendem que teve no país, ela nada mais foi que o atraso da convivência social das famílias, e esse atraso ele vem desde a invasão até, se for comparar até os dias de hoje entendeu?[...], (M.M.S. MILITANTE do MST. 2018).

As questões étnico-raciais abordadas pelo livro didático foram elaboradas de acordo com os critérios definidos pelo edital de convocação onde se nota que as autoras buscaram atender os quesitos solicitados, quais sejam:

- 1) Reconhecer a importância e tratar adequadamente a história, a cultura e a imagem dos povos indígenas no Brasil, considerando a garantia de seus direitos à terra, à qualidade de vida nas terras indígenas, de educação diferenciada em suas aldeias e à sua participação em diferentes espaços de poder;
- 2) Reconhecer o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização social desse espaço como fundamental, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira; livre de referências estigmatizantes que associem o campo ao passado rural brasileiro em contraposição ao meio urbano industrial e desenvolvido;
- 3) Reconhecer a importância e tratar adequadamente a história, a cultura e a imagem de afro-brasileiros, afro-brasileiras, e dos quilombolas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e conhecimentos, promovendo o respeito à diversidade étnico racial e fomentando o combate ao racismo e à discriminação racial. (BRASIL, EDITAL DO PNL D, 2014, p.49-50).

A diversidade étnica aparece demonstrando os modos de vida de algumas populações do campo: quilombolas, indígenas, comunidades agrícolas, conforme recomenda a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, alterada pela lei nº 11.645, de março de 2008, modificando o Artigo 26, da LDB, assegurando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em toda as instituições. O livro didático ao trabalhar o capítulo 3 de História, “Negros africanos: uma história do Brasil”, primeiro apresenta a história da África e os diferentes povos que habitava o continente antes da ação dos europeus, problematizando as questões políticas, econômicas, e socioculturais.

Imagem 10 – Material Didático utilizado na Escola Dom José Gomes

**Negros africanos:
uma história do Brasil**

CAPÍTULO **3**

Quando estudamos a História do Brasil, percebemos que a história de outros povos se entrelaça na construção da história do nosso país.

No século XV, os portugueses já conheciam alguns lugares do continente africano. Sabiam como muitos grupos étnicos viviam e faziam comércio. Lá, existiam, além das aldeias (pequenas comunidades), reinos e impérios prósperos.

A maioria dos povos africanos era politeísta. Seus deuses estavam ligados às forças da natureza. Havia, na África, uma grande diversidade cultural, linguística, de costumes e práticas de trabalho.

Os reinos e impérios na África também disputavam território e riquezas e faziam uso da escravidão por dívidas e guerras. Tais fatos foram decisivos para a entrada dos comerciantes portugueses no tráfico de negros africanos.

Pouco a pouco os portugueses se aproveitaram das disputas entre os reinos e impérios africanos para intensificar o comércio de escravos.

África antes da dominação



Rei do Congo e seu servo, ilustração produzida entre 1820 e 1839.

Na África antiga, antes da dominação europeia, existiam grandes e poderosos impérios e reinos. Os impérios Gana, Mali, Songaï, Kanem-Borno, egípcio, o reino do Congo e as cidades-estado haucás são alguns deles.

Havia aqueles que praticavam a agricultura e se dedicavam intensamente ao comércio ultramarino. Além disso, muitos dominavam conhecimentos médicos, científicos e técnicas de artesanato. Outros desenvolveram sistemas de escrita, organizaram universidades e bibliotecas.

1. Qual a sua visão sobre o continente africano?
Resposta pessoal.

176

Lutas de resistência no campo

Os africanos escravizados pelos portugueses resistiram à escravidão de várias formas. Resistiam à dominação preservando traços culturais dos seus antepassados africanos na religião, na música, na dança, nos hábitos e no vestuário como maneira de afirmar seus valores e visões de mundo.

Mas a principal forma de luta e resistência negra foi a organização de comunidades que reuniam escravos fugidos, conhecidas como quilombos. De origem africana, a palavra *quilombo* significa união. O Quilombo dos Palmares, constituído no século XVII, onde está localizado o atual estado de Alagoas, teve como líder Zumbi, que ficou famoso por lutar com persistência. Zumbi foi assassinado pelas forças portuguesas em 20 de novembro de 1695. Essa data passou a ser celebrada como marco das lutas e da Consciência Negra no Brasil.

Mesmo com o fim da escravidão, em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, pouca coisa mudou nos campos do Brasil para os descendentes de africanos.



Jogar capoeira ou dança de guerra, gravura de Rugendas, cerca de 1835.

5. De que forma os africanos e seus descendentes resistiram à escravidão?
Os africanos resistiram à escravidão e à dominação de diversas formas. Além da resistência organizada nos quilombos, africanos e seus descendentes preservaram os traços culturais dos seus antepassados como maneira de afirmar seus valores e visões de mundo.

6. Discuta com seus colegas em sala de aula e depois escreva sobre o significado das comunidades organizadas por escravos fugidos, os quilombos.
Resposta pessoal.

7. Quem foi Zumbi dos Palmares?
Zumbi foi líder do Quilombo dos Palmares.

178

Fonte: L D, Hist. MIRANDA; FIGUEREDO 2014.

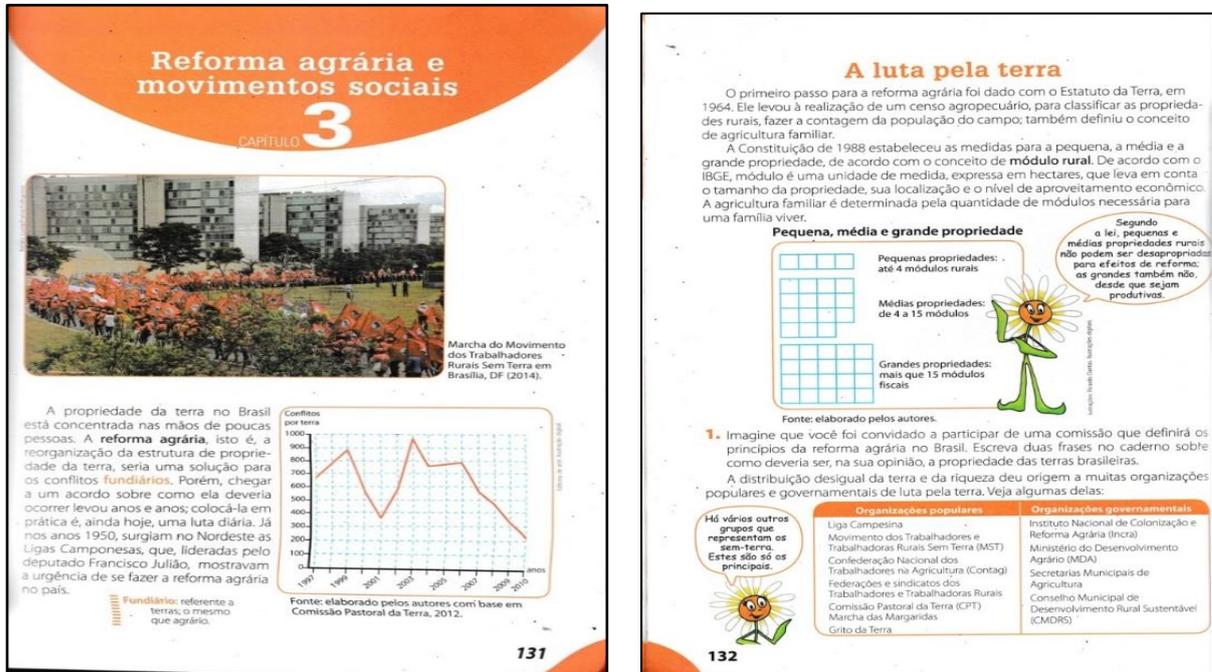
As formas de abordagem aos conteúdos das imagens acima valorizam os sujeitos como produtores da história, como afirma Caldart (2004) à escola do campo não deve ser diferente, mas atender as necessidades dos sujeitos que vive nele “reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade” por meio de “suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito” (p. 29). Nota que tanto o livro como na entrevista os indígenas e os afrodescendentes são respeitados em suas diversidades, nota-se que são trabalhados a ligação dos diferentes grupos com a terra no decorrer da história do Brasil.

[...]E ai a gente se depara com várias situações de pessoas que ainda acha de que a população brasileira é aquele indivíduo branco loiro etc e tal, e se nós pegar a história do Brasil, antes de trazerem os negros da África já não era loiro que morava aqui entendeu? Quem morava aqui eram os indígenas de pele variáveis, o indígena, mais claro, e ai a gente indo pra essa escola tradicional vamos se deparar com situação totalmente diferente[...] (M.M.S. MILITANTE do MST. 2018)

A questão da reforma agrária discutida no capítulo 3 (Unidade 3) de Geografia e traz uma abordagem a partir da concentração latifundiária citando o surgimento dos movimentos que reivindicam mudanças nas políticas agrárias para reduzir o índice de desigualdades sociais. Portanto, as questões levantadas pelo livro didático podem ser aprofundadas no

decorrer das aulas. A partir das análises dos gráficos dos conflitos agrários, dentre outros mencionadas.

Imagem 11 – Material Didático utilizado na Escola Dom José Gomes



Fonte: LD. Geo. MIRANDA; FIGUEREDO 2014.

3.3 As representações sociais no livro didático utilizados na Escola Dom José Gomes para a educação do/no campo

Tomaz Tadeu da Silva (2011) nos estimula a questionar as representações sociais para que possamos desconstruir as narrativas que parecem naturalizadas. Tomando os discursos e imagens a partir de um aspecto crítico de currículo destacam que “não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas?” (p. 76). Para o autor não é possível desconstruir os estereótipos que envolvem o multiculturalismo sem que as questões curriculares sejam resolvidas, sem problematizar como as referências identitárias dominantes foram se construindo na invisibilidade em detrimento da construção de outras identidades tidas como inferiores. São a partir destas questões que se constroem um currículo verdadeiramente político que promova a equidade.

Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinadas de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo

multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político. (SILVA, 2011, p-102).

De acordo com o Edital do PNLN (2014) o livro didático para a educação no campo deve atender todos estes questionamentos, a assim possibilitará que os sujeitos que ocupam os diversos espaços do campo construam suas identidades evitando que elas sejam construídas por imposições de forma subordinadas.

Caldart (2003) nos chama a atenção em relação ao ensino, quando se trata da memória segundo a autora é “trabalhar com os *tesouros do passado*. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que buscar conhecer mais profundamente a história da humanidade” (p. 54). E a escola é o lugar em que, trabalhar com esta questão é fundamental, pois, é um ambiente propício no MST é chamado de “*Pedagogia da história*”. Assim mantém viva as tradições culturais dos diversos grupos que ocupa esse espaço. E através da educação no campo e voltada para o campo é de fundamental importância que seja trabalhada as questões relativas às construções das memórias coletivas.

Imagem 11 – Material Didático utilizado na Escola Dom José Gomes



Fonte: L D,Hist. MIRANDA; FIGUEREDO 2014.

A “memória coletiva” é um território em disputa, servindo como fonte para a construção da história, pois segundo Nora (1993) a memória possui seu lugar social. Para Dayrell (2001) alguns grupos enfatizam a memória coletiva ativando lembranças que manifestam a tradição de um grupo, através das manifestações vivenciamos momentos que garantem a reprodução de valores universais na nossa cultura, contribuindo, das de alguma forma, na construção dos elementos que constroem a identidade do grupo social.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, susceptíveis de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é sempre um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente: a história, uma representação do passado. Por que é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis e todas as transferências, cenas, censuras ou projeção (NORA, 1993, p. 9).

De acordo com Chartier (1990, p. 25) as apropriações que fazemos das práticas sociais são transformadas nas representações as quais produzimos historicamente a partir das necessidades, mas é de fundamental importância que saibamos perceber as mudanças ocorridas e “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais” (p. 17). Segundo o autor as representações são mais bem percebidas através de ações coletivas passando a ser incorporadas, organizadas e disseminadas pelos grupos sociais.

Em grande parte dos livros analisados observamos que as autoras discutem a formação da população brasileira a partir do encontro entre os indígenas, o negro e os portugueses, construindo no imaginário dos brasileiros uma cultura de naturalização das desigualdades sociais, de inferioridade da identidade indígena, africana, dentre outras, possibilitando o avanço do grande capital, sem considerar os diversos sujeitos que já habitava este espaço e são detentores de conhecimentos. Logo, para que esses problemas sociais produzidos ao longo da história sejam resolvidos e suas culturas valorizadas é preciso construir políticas públicas que parta destes sujeitos, personagens de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mostrou as discussões tecidas no decorrer deste estudo a partir das reivindicações de trabalhadores rurais, movimentos sociais e sindicais do campo em conjunto com instituições de ensino e entidades sociais foram conquistadas e garantidas por meio de leis pareceres e resoluções o investimento público em propostas educacionais voltadas especificamente para a realidade das populações do campo. Entretanto no caso da realidade estudada conforme apontaram às análises das informações obtidas por meio das entrevistas as conquistas legais ainda não promoveram mudanças significativas no modelo de educação ofertada para as populações do campo da Amazônia paraense (Hage 2005).

As análises de alguns conteúdos presente no livro didático mostram que dentro das limitações de espaço os assuntos abordados contemplam parte das recomendações do PNL D – Campo. Neste sentido pode se afirma que os conteúdos abordados pelo livro didático utilizado na escola pesquisada encontram-se pautados na proposta da educação no campo, entretanto em função da falta de um currículo específico construído pelos próprios docentes da escola as práticas e metodologias de ensino encontram-se fortemente influenciadas pelo modelo de ensino urbano. Isso impede que alunos aprendam a valorizar o espaço em que vivem pensem desconstruindo a visão de que para ter qualidade de vida precisam ir morar na cidade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: Diferenças rompendo paradigmas. *Caderno SECAD*. 2. Brasília: SECAD, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, CNEC I - *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, Luziânia GO, ago.1998. (Declaração final) Texto avulso.

BRASIL, CNEC II - *Conferencia Nacional por uma Educação do Campo* (Por Uma Política Pública de Educação do Campo) Luziânia GO, ago.2004. (Declaração final) Texto avulso.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. CNE/MEC. Resolução 01 de abril, Brasília, 2002.

BRASIL. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/1996. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação*. Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, (BNCC) 2018. Disponível em:<
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
 >acessado em 02 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *PRONERA*, Manual de Operações. INCRA, 2004.

CALDART, R., S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. *História: Ensino Fundamental*. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. "*CULTURA POPULAR*": revisitando um conceito historiográfico *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n° 16, 1995, p. 179-192.

DAYRELL, Juarez. *A Música entra em cena: O Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. TESE (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. *A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação* In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133 – 146.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

LEITE, Sergio Celani. “*Urbanização do processo escolar rural*”. Educação e Filosofia, 10, 285-298, ju/dez.1996.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e Memória*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (Org.). *Formas de resistência camponesa: viabilidade e diversidade de conflitos ao longo da história*. Vol. 1: Concepções de justiça e resistência nos Brasis. São Paulo: Editora UNESP/ Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2008. 352p.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Vol. 33, n. 1, p. 57-72. Jan./Abr. 2008. ISSN: 0101-9031.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. *Estrangeiro em sua própria terra: representações do brasileiro 1870/1920*. São Paulo: Annablume, 1998.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

PASSADOR, C. S. Um estudo do projeto escola campo – casas familiar rural (1990-2002) do Estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. 2003.

PEREIRA, Airton dos Reis. *A luta pela terra sul e sudeste no do Pará: migrações violência no campo*. Tese (doutorado em história). Programa de Pós-graduação em História. Recife (PE). Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Trajetória e realidade da Educação do campo no Pará In: *Revista Educação Online Rio de Janeiro*, n. 24, jan-abr 2017, p. 113-127.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. *O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas*. Disponível em <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/435/273>>. Acesso em 06 de Julho de 2018.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosangela Branca do. Da Educação Rural a Educação do Campo: *Revisão Crítica*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

SALGUEIRO, Eduardo de Melo. Arquivo, Memória e Resistência da Luta Camponesa: A Constituição do Acervo da Comissão Pastoral da Terra e a sua atuação no Sul Do Pará. In: *VIII Congresso Internacional de História, XXII Semana de História, Arquivo, Memória e Resistência da Luta Camponesa, 2017*.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*. v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.)

_____. *Histórico da Educação do Campo no Brasil*. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico- crítica na Educação no Campo In; BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos et.al (Orgs) *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SILVA, Marcos Antônio; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de história teoria e prática*. Belo Horizonte: Roma, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da . As teorias Pós- críticas. In. _____ *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3º Edição. 3. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica. 2011. p. 85-109 .

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles H. *Conflitos Sociais e a Formação da Amazônia*. Tradução, MUYASAKA, Noemi; MOURA, Raimundo. Ed. UFPA. Belém, 2012.

STÉDILE, João Pedro. *Questão Agrária no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Atual, 1997.
ZUCCHI, Bianca Barbagallo. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria conceitos e uso de fontes*. São Paulo: Edições SM, 2012.

HIPÓLIDE, Marcia Cristina. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologia e conceitos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FONTES:

Livro didático

Entrevistas

Documentos do arquivo CPT

Documentos arquivo da Escola Padre José de Anchieta