



Editora IFPA

Organizador
Dalcione Lima Marinho

Ensino fundamental do campo:

relatos de pesquisa dos estudantes das especializações em
educação do campo no campus rural de Marabá - volume I



Organizador
Dalcione Lima Marinho

Ensino fundamental do campo:
relatos de pesquisa dos estudantes das especializações
em educação do campo no campus rural de Marabá,
Volume I

Belém
2023

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitor

Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPG

Ana Paula Palheta Santana

Presidente do Conselho Editorial

Ana Paula Palheta Santana

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruna Almeida Cruz

José dos Reis Bandeira Filho

Lairson Barbosa da Costa

Leandro Machado Ferreira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Keila Renata Mourão Valente

Mara Georgete de Campos Raiol

Marcos Antônio Trindade Amador

Mário Vitor Brandão de Lima

Maryjane Diniz Araújo Gomes

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Roberto dos Santos Correia

Rosemary Pimentel Coutinho

Thaís Monteiro Góes de Almeida

Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Jessica Rejane Lima

©2023 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Objetos gráficos: freepik.com

Dados para catalogação na fonte

E59e Ensino fundamental do campo : relatos de pesquisa dos estudantes das especializações em educação do campo no campus rural de Marabá, volume I. / organizador: Dalcione Lima Marinho. – Belém: Editora IFPA, 2023.
268 p. : il.; color.

ISBN: 978-65-87415-52-9

1. Educação fundamental. 2. Educação do campo. 3. Especialização I. Marinho, Dalcione Lima (org.). IV. Título.

23. ed. CDD: 371.3098115

Ficha catalográfica elaborada por Mara Georgete de Campos Raiol – Bibliotecária CRB-2 PA - 1050

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Introdução

O livro organizado pelo professor Dalcione Lima Marinho, licenciado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Pará – UFPA, mestre em Desenvolvimento Rural pelo Instituto Federal do Pará – IFPA, coordenador do Departamento de Pós-Graduação do IFPA Campus Rural de Marabá – CRMB, membro do Conselho Editorial e vice-líder do Núcleo de Educação do Campo do IFPA CRMB. Com a temática *Ensino fundamental do campo: as experiências dos egressos das especializações em Educação do Campo, do Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá, Volume I*, a obra contém o resultado das pesquisas realizadas pelos estudantes dos cursos de especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo; e especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia do referido campus, sob a orientação do quadro docente desses cursos.

Os manuscritos compõem as pesquisas de conclusão de curso, as quais versam sobre a atuação docente nas escolas do campo ou temáticas afins que rebatem no funcionamento das escolas e da vida no campo nos municípios de atuação dos egressos, totalizando dez artigos, organizados em quatro capítulos: 1) *O ensino da matemática na educação do campo*; 2) *Saberes tradicionais na educação do campo*; 3) *Educação do campo, agricultura familiar e políticas públicas*; 4) *O papel social da educação do campo*.

Este livro significa o esforço de sistematização das experiências exitosas desenvolvidas e que oportunizaram repensar a educação, a escola, a política educativa e as práticas docentes nas escolas do campo, com vistas a contribuir para a qualidade do ensino das populações do campo a partir de experiências que articulam conhecimento popular e científico.

O livro objetivou trazer à tona a experiência educativa protagonizada pe-

los estudantes-professores, coordenadores ou gestores das escolas do campo, tomando a concepção de educação *do* e *no* campo e o currículo interdisciplinar como referência, compartilhando os avanços, mas também as dificuldades e os desafios vivenciados nas escolas do campo. Este livro pretende ser útil a educadores e gestores interessados em desenvolver a educação do campo e suas escolas *e/ou* seus municípios.

Sumário

O ensino da matemática na educação do campo

Capítulo 1 17

Desafios e possibilidades no ensino de matemática nas escolas do campo do município de Marabá-PA

Maria José Lopes de Araújo

Manuel Fábio Matos Barros

Saberes tradicionais na educação do campo

Capítulo 2 47

Entre a realidade e utopia:

a percepção ribeirinha sobre a instalação da hidrovia Araguaia-Tocantins

Mara Rúbia Chaves dos Santos

Joari Oliveira Procópio

Maria Raimunda Chaves dos Santos

Capítulo 3 87

Cartografia social da comunidade do

Carrapato Marabá-PA: a experiência dos

educandos da Escola Sol poente

Jordelma Sousa Silva

Joari Oliveira Procópio

Capítulo 4 113

Diálogos de saberes pela construção

de uma educação diferenciada: um estudo a

partir da comunidade ribeirinha extrativista vila

tauiry em Itupiranga-PA

Joana Darc De Oliveira Cunha

Educação do campo, agricultura familiar e políticas públicas

Capítulo 5 **137**

Educação do campo no município

de Piçarra: ressignificando o ensino

fundamental do campo

Reginaldo Negreiro

Rosemeri Scalabrin

Capítulo 6 **167**

Feira da agricultura familiar de Marabá-PA:

avanços e desafios vivenciados por agricultores feirantes

Maria Mirian Ferreira Gomes

Dalcione Lima Marinho

Capítulo 7 **195**

Dificuldades e avanços no acesso da agricultura familiar ao programa nacional de alimentação escolar no município de Piçarra-PA

Priscille Fidelis Pacheco Hartcopff

Dalcione Lima Marinho

O papel social da educação do campo

Capítulo 8 **219**

Educação do campo: uma prática que faz sentido

Greiciane Feitosa dos Santos

Rosemeri Scalabrin

Capítulo 9 **245**

Educação do campo e escola básica: interesse e motivação na formação escolar nos anos finais do ensino fundamental

Helenilza Nascimento Alves

Shauma Tamara Nascimento Sobrinho

O ensino da matemática na educação do campo

Capítulo 1

Desafios e possibilidades no ensino de matemática nas escolas do campo do município de Marabá-PA

*Maria José Lopes de Araújo
Manuel Fábio Matos Barros*

Introdução

O interesse pela pesquisa surgiu a partir do contato direto com as questões relativas à educação do campo, com os povos do campo nas escolas do campo no município de Marabá. Ressalto que a formação inicial em Matemática e a condição atual de formadora de professores de matemática das escolas do campo, lotada na Diretoria de Ensino do Campo – Decamp, permitiram e impulsionaram a ter um contato mais profícuo com as discussões em temáticas relacionadas a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, na condição atual, compreende-se que investigar as práticas em processos de formação continuada permite o aperfeiçoamento na realização das atividades e, por conseguinte, contribui para que haja melhoria na qualidade do ensino de matemática ofertado nas/para as escolas do campo.

Tais pretensões se respaldam dentre outros documentos, na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no 9.394/1996, que, em seu art. 28, delibera sobre a especificidade da educação do campo, esclarecendo que a oferta de educação básica para o campo deve promover adaptações necessárias à sua adequação e especificidades da vida rural (BRASIL, 1996, p. 11).

A problematização deste trabalho se firma na implementação de um ensino de matemática que dialogue com as demais disciplinas, atentando para os pressupostos do currículo integrado para a educação do campo (SANTOMÉ, 1998). E, principalmente, pretende-se averiguar quais são as estratégias e práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas áreas em que atuam.

Assim, há que se ressaltar que a integração dos conteúdos primando pelas peculiaridades do campo e não urbanocêntrica pode imprimir uma valorização de suas culturas e valores, bem como colaborar para que o ensino seja relevante e significativo para os alunos, contribuindo para que possam exercer com mais consciência e eficácia a cidadania no meio que vivem.

Nesse sentido, as ideias de D'Ambrósio (2005, p. 42) auxiliam na compreensão de que o ensino de matemática precisa reforçar as raízes do indivíduo por meio do reconhecimento e respeito a elas. Assim, a sua teoria corrobora com a ótica do ensino da matemática pelo viés do respeito às especificidades da educação do campo em suas várias dimensões e implicações didático-metodológicas.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como principal investigação: Em que termos o ensino de matemática sob a perspectiva do currículo integrado em processos de formação continuada de professores pode contribuir para melhoria na qualidade da educação do campo?

Este estudo teve como objetivo geral identificar as práticas metodológicas do ensino de matemática nas escolas do campo no município de Marabá. E pretendeu-se, especificamente:

- 1) Identificar as principais dificuldades dos professores no ensino de matemática, decorrentes da implementação da proposta de currículo integrado e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas escolas do campo.

- 2) Incentivar a produção de novos conhecimentos e práticas docentes que privilegiem um ensino de matemática que tome como ponto de partida a realidade do campo, propiciando um ensino significativo e relevante socialmente.

Para o delineamento metodológico desta investigação, foi utilizada a pesquisa qualitativa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2004, p. 131) com abordagem bibliográfica e documental.

A pesquisa envolveu 8 professores de matemática, lotados nas escolas do campo da cidade de Marabá e participantes do programa de formação continuada do município nos anos de 2018 e 2019.

Para elucidar a questão de pesquisa, foi utilizado, para a coleta de dados, o questionário no Google Docs com perguntas semi-estruturadas e literaturas sobre as temáticas abordadas. Tal ferramenta foi importante também para familiarizar os docentes com o uso dessa tecnologia.

Considera-se imprescindível que os docentes se “apropriem de conhecimentos tecnológicos para (res)significar a navegação pela web e explorar as potencialidades no ambiente escolar” (ARAÚJO, 2017, p. 68). Isso vem acentuado em documentos norteadores como a BNCC, que destaca o uso de tecnologias no ambiente escolar com o objetivo de favorecer “uma formação que estimule a reflexão, análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 59).

O questionário objetivou conhecer os sujeitos da pesquisa, pontuando aspectos de ordem profissional, concepções de ensino, educação do campo e conhecimentos básicos sobre a BNCC e o ensino de matemática.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), que possibilita melhores compreensões do fenômeno investigado.

Início do diálogo: revelando algumas pistas sobre o currículo integrado

A etimologia da palavra “currículo” revela que é originária da palavra latina *scurrere*, que significa “correr”, e refere-se a curso/percurso. Goodson (1995, p. 31) pontua que, advindo desse significado, “o currículo seja definido como um curso a ser seguido, ou especificamente apresentado”. O autor exprime que “um currículo pode significar os caminhos que nós seguimos e os caminhos que pretendemos seguir”.

Quanto ao currículo integrado, trata-se de uma organização pedagógica do ensino que preconiza a articulação dos saberes comuns e escolares, tendo como fio condutor o contexto de vida do educando, inclusive as relações de trabalho, a fim de que oriente à promoção da cidadania deste e de transformação de suas condições de vida (SANTOMÉ, 1998).

Outro aspecto fundamental para a integração diz respeito ao trabalho como princípio educativo. Desse modo, Santomé (1998, p. 112) propõe o currículo integrado como aquele que “pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos”, com ênfase nos “sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais e culturais” (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Segundo o exposto, as compreensões teóricas apontam para a organização disciplinar e a organização integrada como complementares, quando se questiona o currículo disciplinar e potencializa o currículo integrado. Dessa forma, minimiza-se as barreiras que impedem a abordagem e ampliação de outros conhecimentos.

Ensino de matemática

O ensino de matemática se constitui um desafio no contexto da educação do campo. Tal fato ainda se deve à dificuldade que os docentes apresentam em aproximar a matemática escolar dos conhecimentos que os educandos já possuem.

No que se refere ao ensino, D'Ambrósio (2005, p. 42) destaca que o ensino de matemática nas escolas do campo perpassa a localização espacial, dando ênfase ao respeito ao sujeito em suas várias dimensões. Assim, o autor elucida que “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes”.

Por esse viés, D'Ambrósio amplia a compreensão da matemática para as outras dimensões: cognitivas, conceituais, históricas, epistemológicas, políticas, cotidianas e educacionais. Para o autor, somente dessa forma pode-se efetivar o respeito às especificidades da educação do campo e as implicações didático-pedagógicas advindas dessa concepção.

Silva (2009 apud DIAS, 2016) recorre a oito critérios de seleção e organização de conteúdos, dentre os quais trata-se, nesse recorte, os quatro R de Skovsmose (reflexão, realidade, responsabilidade e ressignificação) para uma aplicação à educação matemática, com a finalidade de que sejam tomados como parâmetros para análise dos conteúdos desse componente curricular. Dessa forma, ao criticar a organização curricular que prima a apresentação dos conteúdos pelos conteúdos, destaca que estes precisam ser posicionados dentro de um contexto histórico específico.

Os quatro R são interessantes para conhecimento e auxílio no próprio momento de escolha e seleção do que de fato pode contribuir para um ensino mais qualitativo. Assim, Silva (2009) esclarece que esses elementos, ao nortear as

escolhas, podem privilegiar “a organização de conteúdos que possam ser abordados novamente em outros temas, destacando a variedade de representações e contextualizações matemáticas dentro da própria matemática” (SILVA, 2009, p. 223-225).

Os critérios mencionados por Silva (2009) relacionam-se com as perspectivas da educação do campo no tocante aos pressupostos de formação cidadã e a importância da coerência dos currículos e da seleção dos conteúdos dos componentes curriculares “para uma educação pensada, desde o lugar do sujeito do campo, com sua participação, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais” (PARANÁ, 2006, p. 9).

Em consonância com essas ideias, os documentos orientadores e a legislação “em tese” preveem o ensino de matemática sob a perspectiva dialética e funcional, ao passo em que o vincula como fundamental na resolução de problemas da vida cotidiana e na construção de conhecimentos para outras áreas.

Sob essa perspectiva, os conhecimentos matemáticos são fundamentais “para o desenvolvimento de diversas atividades do dia a dia da vida no campo, [...] deve capacitar o aluno a, ao se deparar com diversas situações, utilizar o conhecimento adquirido da melhor forma possível para solucionar seu problema” (CRUZ; SZYMANSKI, 2012, p. 454).

As autoras destacam que isso só pode ser admissível com a articulação dos conteúdos sistematizados com a realidade do campo, em que se proponha situações de aprendizagem que proporcionem “[...] ao aluno condições para fazer essa relação entre conhecimento sistematizado e seu cotidiano, gradativamente, adquirir independência, aprendendo a fazer por si só estas relações” (CRUZ; SZYMANSKI, 2012, p. 455).

Para tanto, embora o currículo nacional relacione o desenvolvimento das competências matemáticas básicas aos critérios de seleção dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, é imprescindível que esses conteúdos

apontem para a relevância social e aquisição de novos conhecimentos matemáticos e outros conhecimentos, e sejam providos de significados.

Dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de matemática

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017).

Conforme definido na LDB no 9.394/1996, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017).

Quanto ao ensino de matemática no ensino fundamental, a BNCC propõe o letramento matemático para o desenvolvimento de competências e habilidades (BRASIL, 2018, p. 266). Em teoria, o ensino de matemática normatizado pela BNCC pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades desejáveis ao orientar que os conteúdos sejam conceituais, procedimentais e atitudinais (em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN).

A aprendizagem em matemática preconizada na BNCC para os anos finais estabelece “a apreensão de significados dos objetos matemáticos”, resultados de conexões estabelecidas pelos alunos “entre os objetos e seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos e, por fim, entre eles e os demais componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p. 267).

A BNCC considera que é “fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria história da matemática” com o intuito de ampliar

a aprendizagem de conceitos e procedimentos. Para o desenvolvimento da capacidade de abstrair o contexto, com relações e significados para aplicação em outros contextos, ainda propõe que os alunos reelaborem os problemas propostos após os terem resolvido. Assim, tem-se o foco não apenas na resolução de problemas, mas também a elaboração de outros, promovendo a investigação e argumentação.

De fato, o conhecimento matemático significativo é essencial para a inclusão de todos os alunos, quer seja por sua grande aplicabilidade ou pelas suas potencialidades para a formação de cidadãos críticos, cientes de seus direitos e responsabilidades sociais.

No entanto, cabe ressaltar que a educação do campo fundamentada pela prática pedagógica visa à educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações tanto para o cenário da política educacional quanto para o da teoria pedagógica (CALDART, 2009, p. 42).

Nesse sentido, fortalece-se na educação do campo a premissa da escolha assertiva dos conteúdos para uma melhor compreensão de uma dada problemática do contexto do educando, mobilizando diversos saberes juntamente com saberes escolares, com a finalidade de fomentar aprendizagens que sejam significativas e promovam a criticidade dos educandos, podendo viabilizar sua emancipação enquanto cidadão.

Sob essa perspectiva, há aspectos fundamentais a serem levados em consideração no que tange à estruturação e aos aspectos teórico-metodológicos no campo da educação matemática, que se estabeleceram ao longo de décadas de pesquisa e práticas exitosas. Assim, Pinto (2017) sinaliza que a BNCC secundariza campos como a etnomatemática, história da matemática e modelagem matemática, que são abordagens que consideram a diversidade e pluralidade da escola pública brasileira. Assim, o autor pontua que, embora a BNCC destaque a matemática como um conhecimento “que nasce das práticas sociais, da rela-

ção do homem com o seu meio e da necessidade de resolver problemas postos em seu contexto de vida, valorizando o conhecimento que esta já possui ao ingressar na escola”, não enfatiza abordagens metodológicas citadas anteriormente harmonizadas com a dimensão prática do ensino desse componente curricular.

Breve histórico da formação continuada dos anos finais do ensino fundamental e o currículo integrado

A formação continuada de professores é fruto de muitas reivindicações e conquistas ao longo de décadas no Brasil. Ressalte-se a importância do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera nesse processo, uma vez que foi instituído pelo Decreto no 7.352/2010 em parceria estratégica entre o governo federal, instituições de ensino superior e os movimentos sociais, visando à melhoria da qualidade do ensino e formação de professores para as escolas localizadas nas áreas rurais.

Em cumprimento ao que estabelece o § 4º do art. 1º desse decreto que instituiu o Pronera, o município de Marabá começou a ofertar, em 2005, a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas do campo. É uma das ações da Decamp, que tenciona promover momentos de formação em contexto de trabalho dos professores lotados nessa referida diretoria. Sua organização anual tem se dado de forma bimestral e tem por finalidade a promoção de encontros com temáticas advindas das demandas do campo, sistematizadas após os acompanhamentos realizados nas escolas nos meses em que não ocorrem as formações nos polos. De acordo com as especificidades do campo, a formação é realizada por áreas de conhecimento, sendo estas linguagens, ciências humanas, ciências naturais e matemática.

O maior desafio quanto à formação continuada tem sido o alinhamento dos currículos escolares à BNCC levando em consideração as especificidades

do campo, que devem constar na organização curricular dos eixos temáticos trabalhados durante o ano letivo, uma vez que o currículo deve materializar os anseios, as peculiaridades e as necessidades dos sujeitos do campo e isso é construído juntamente com esses sujeitos, o que Caldart (2005, p. 26) acentua que “é uma educação que não se faz ‘sem’ ou ‘para’ os sujeitos do campo, mas ‘com’ os sujeitos do campo”. Somente esse olhar com os movimentos pode promover um atendimento de ensino de qualidade que valorize o sujeito do campo e o trabalho desenvolvido por ele na construção da sociedade.

Um ponto a se destacar é que a proposta do currículo integrado tem sido experimentada nos Institutos Federais do Brasil de forma integral e em articulação com a educação profissional ofertada nesses institutos. Assim, tem se evidenciado a prioridade de efetivação no âmbito escolar a partir das concepções pautadas na formação humana mediatizadas pelo currículo.

Em observância ao que tem-se pautado nesses institutos, cabe ressaltar que o município de Marabá também tem se articulado ainda lentamente, na última década, para o processo de experimentação da proposta integrada nos anos finais do ensino fundamental, fato esse inédito no âmbito nacional, considerando que as literaturas têm apontado para experimentações no nível básico e técnico dos institutos, o que se busca ampliar no município para a educação fundamental. Tal tentativa tem apresentado percalços estruturais (implementação dos eixos do campo, logística, transporte deficitário, ausência de livros didáticos que contemplem a realidade do campo, dentre outros), que vêm se reorganizando para uma possível implementação a contento.

Dialogando com os sujeitos

A pesquisa qualitativa possibilita esse momento de centralidade nas subjetividades do que se é investigado e nas nuances do que está escrito/dito ou não, dando ênfase aos sujeitos envolvidos e às suas percepções reveladas.

Aqui são apresentadas as narrativas dos sujeitos da pesquisa referentes às temáticas que foram dialogadas nesse processo investigativo por meio do formulário do Google Docs¹, buscando as evidências de suas concepções e práticas.

Dialogando com os sujeitos: quem são eles?

Os sujeitos da pesquisa foram 8 professores (sendo 5 do sexo feminino e 3 do masculino) que ministram a disciplina de matemática nas escolas do campo do município de Marabá e participam/participavam dos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 1 - Atuação docente

Docentes	Atuação docente (anos)
A	2
B	3
C	4
D	9
E	10
F	15
G	17
H	28

Fonte: Autora, 2019

1 - Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1xP88G3AHNIhCbG8syttCFWiTa4r-XbC9hgVos6aiLY54/edit>

A tabela 1 apresenta as respostas da primeira questão do formulário que discorre sobre a atuação docente. Observa-se que 4 professores têm mais de 10 anos de docência, o que equivale a 50% do total de participantes da pesquisa. Dos demais, 3 têm até 4 anos na docência (37,5%) e 1 possui 9 anos de sala de aula, o que corresponde a 12,5% do total.

Conhecer o tempo de atuação docente, os sujeitos da investigação e a diversidade deles permite inferir sobre o panorama e as expectativas daqueles que ainda estão recentes na educação do campo e dos que já têm uma larga experiência, e como suas perspectivas se aproximam ou distanciam acerca de situações diversas do cotidiano escolar e do ensino de matemática.

Dialogando com os sujeitos: sobre o ensino de matemática

Para esse diálogo, foi solicitado aos professores que respondessem a pergunta conforme apresenta o gráfico 1. Para tanto, eles poderiam optar por mais de uma de resposta.

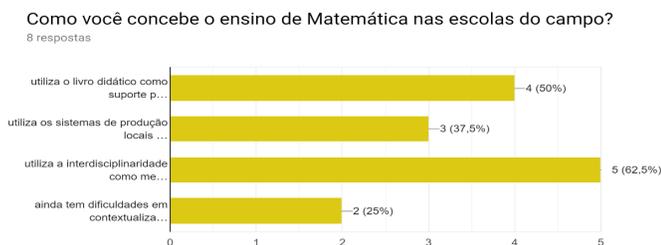
As alternativas para esse questionamento versavam sobre aspectos metodológicos mais amplos e utilizados em quaisquer esferas e/ou territórios, e alguns mais específicos da educação do campo, o que permite uma melhor compreensão sobre como tem-se conduzido o ensino de matemática e as intencionalidades a partir dessas práticas.

A figura 1 evidencia que 5 professores (o que equivale a 62,5% do total) afirmam utilizar a interdisciplinaridade como meio para diálogo dos objetos matemáticos com os demais componentes curriculares.

Considerando que a prática interdisciplinar se efetiva nas escolas conforme o que discorrem os professores, sinaliza um caminho mais plausível de êxito para um ensino relevante da matemática. As próprias Diretrizes Curriculares

da Educação do Campo preconizam a interdisciplinaridade como um caminho para superar o trabalho pedagógico fragmentado e desprovido de sentidos e significados aos alunos, possibilitando-lhes relacionar os conhecimentos escolares à sua vida cotidiana. Além disso, a interdisciplinaridade, conforme aponta Santomé (1998, p.26), como um dos itinerários pedagógicos da educação do campo é fundamental para que ocorra “a integração de campos de conhecimento e experiências que facilitem a compreensão mais reflexiva e crítica da realidade para a transformação do conhecimento”.

Figura 1 – Sobre o ensino de Matemática no Campo



Fonte: Google Docs, 2019

Analisando ainda a figura 1, percebe-se que 4 professores (o que corresponde a 50% do total) afirmam utilizar o livro didático como suporte pedagógico para ensinar matemática a seus alunos. Esse resultado já era um tanto quanto previsível, considerando que o livro didático – LD é um dos suportes pedagógicos mais utilizados pelos professores de um modo geral, o que foi constatado por esse questionário.

No entanto, há que se ressaltar que essa evidência sugere um olhar mais apurado em direção ao ensino de matemática nas escolas do campo, uma vez que os LD, em sua maioria, não trazem uma abordagem que prime pelos itine-

rários do campo e não contemplam tal realidade.

Nesse aspecto, a Professora F acrescentou que faz uso do LD como suporte pedagógico, “*mas também faço adaptação de questões da realidade do campo*”. Assim, essa compreensão do uso adequado do LD já permeia os espaços escolares do campo.

Outro elemento importante mostrado na figura 1 é que apenas 3 professores (o que equivale a 37,5% do total) afirmam que utilizam os sistemas de produção locais como objetos de estudo nas aulas de matemática.

Assim, a Professora B pontuou que

[...] acredita ser mais fácil contextualizar a matemática, pois vejo que ela é mais presente no cotidiano dos educandos e de uma forma comum a uma parcela maior deles, já que realizam as mesmas tarefas como o cuidado com criações e as plantações, e isso permite fazer uma contextualização que realmente seja entendida e eficaz para a aprendizagem. (PROFESSORA B, 2019)

Esse fato merece destaque ao sinalizar que é necessário explorar mais esses aspectos nas aulas de matemática e nas formações para que os alunos possam compreender melhor a realidade de seu entorno, e como esse componente curricular pode ampliar o conhecimento das técnicas e auxiliá-los em tomadas de decisões.

A professora B pontuou algo interessante sobre a sua prática, que perpassa as dimensões da contextualização e os sistemas de produção como objetos de estudo em matemática, ponderando que ela está presente no cotidiano dos educandos no realizar de atividades de criações e plantações, e a contextualização pode permitir melhor entendimento e aprendizagem.

Deveras, quando o cenário e o contexto privilegiam essa abordagem mais específica, é fundamental que os professores tenham intencionalidade pedagógica de introduzir e aprofundar os conhecimentos matemáticos, relacionando-os a outros com o propósito de que os educandos possam compreender a realidade

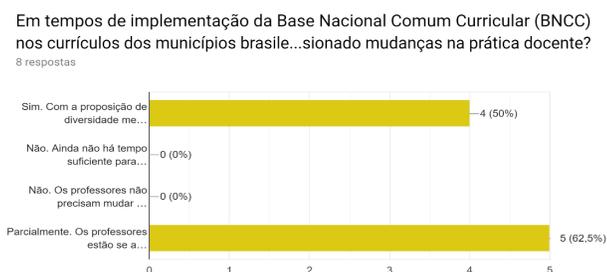
em que estão inseridos.

BNCC e o ensino de matemática nas escolas do campo: “E agora, José?”

As concepções de ensino e práticas em matemática apontam para uma aproximação (embora em alguns termos, tímidas) dos itinerários norteadores da educação do campo nos espaços assim constituídos.

É necessário ressaltar que há algumas aproximações e alguns distanciamentos entre o que preconiza esse ensino e os que são estabelecidos na BNCC. O que precisa ser compreendido é como os professores articulam esses parâmetros no contexto de sala de aula, a fim de que os educandos tenham uma educação básica e essencial e a amplie, para que ele possa utilizar o conhecimento escolar nas ações e transformações de seu espaço, quando necessário.

Figura 2 – Implementação da BNCC



Fonte: Google Docs, 2019

A figura 2 evidencia que os professores percebem que a implementação da BNCC nas organizações curriculares brasileiras têm acontecido, conquanto

parcialmente. Verifica-se que 5 professores (62,5% do total) consideram que a mudança na prática docente tem ocorrido parcialmente, pois ainda está ocorrendo o processo de alinhamento.

Nesse sentido, a Professora E destaca que as mudanças não ocorrem tão rapidamente, e complementa

A meu ver, as mudanças estão ocorrendo gradativamente no currículo das escolas, pois é preciso implementar a BNCC e garantir as especificidades da Educação do Campo. No que tange às práticas docentes, não vejo mudanças e sim experiências bem-sucedidas e melhoradas a cada ano de trabalho, estudos e autoavaliação. Parafraseando um ditado popular, “na educação nada se perde, tudo se transforma”. (PROFESSORA E, 2019)

O discurso da Professora E coaduna com o da Professora F quando acrescenta que “na realidade a implementação da BNCC exige do professor o repensar de sua própria prática”. Os discursos docentes auxiliam na compreensão de que é necessária ao docente a ciência de seu papel nesse processo conjuntamente com os outros agentes da educação para que ocorram gradativamente as mudanças necessárias, levando-se sempre em consideração os itinerários do campo. Contudo, os primeiros passos já estão sendo dados nessa direção.

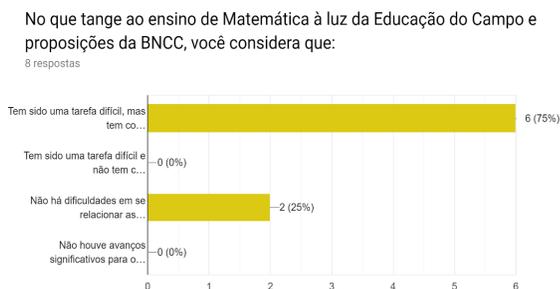
Os discursos revelam o que Caldart (1997, p. 15) enfatiza sobre a percepção do educador do campo quanto aos espaços educativos em que atuam, e a valorização e perpetuação da identidade camponesa.

Outrossim, a figura 3 apresenta as concepções dos docentes quanto às relações imbrincadas nessa tríade Ensino de Matemática x Educação do Campo x BNCC.

A figura 3 aponta que aproximadamente 25% dos professores argumentaram que não há dificuldades em relacionar as habilidades matemáticas com estas concepções e implementar a BNCC na sala de aula atendendo às especificidades do campo. Para tanto, a Professora E pontua que não encontra difi-

culdades nessa conciliação, no entanto, acrescenta: “na prática docente diária, encontro dificuldades como a falta de entusiasmo e disposição dos estudantes para os estudos e as exigências burocráticas dos órgãos de avaliação do ensino das escolas públicas de homogeneização de massas”.

Figura 3 – Ensino de Matemática no Campo



Fonte: Google Docs, 2019

Além disso, a figura 3 evidencia que 6 professores (75% do total) conseguem relacionar a tríade e que isso tem sido uma tarefa difícil, mas têm conseguido relacionar as habilidades matemáticas com essas concepções e implementar a BNCC na sala de aula atendendo às especificidades do campo.

Contrapondo, a Professora D enfatiza que “a implementação tem sido feita de forma modesta ainda, não dá pra dizer que ela está de fato acontecendo. Ela vai, mas não neste momento”.

A Professora B, coadunando com o exposto pela Professora D, enfatiza que

[...] nesse ano os professores e as demais partes da escola estão conhecendo a Base e testando meios de se alinharem a ela, assim como adaptarem os projetos que já ocorrem anualmente nas escolas. Por isso, acredito que as mudanças significativas virão a partir do próximo ano quando já puderem aplicar o que estão aprendendo agora em relação à Base. (PROFESSORA B, 2019)

A Professora D continua, pontuando:

Acredito que a matemática é uma das disciplinas que terá menos dificuldades para se adequar a BNCC, só precisa de um tempo até o professor testar o planejamento alinhado à Base e fazer as adequações necessárias. As dificuldades ficam na questão de projetos em andamento na escola que são importantes também e não podem existir e como alguns deles caminham juntos dos conteúdos, precisariam se adequar, mas sem perder seu foco. Algumas características do campo acabam reduzindo o tempo para o ensino dos conteúdos, como falta de transporte, que às vezes acontece. (PROFESSORA D, 2019)

Destarte, é preciso fazer contrapontos com as aproximações e os distanciamentos frente às estruturas organizacionais normatizadas pela BNCC e as preconizadas pela educação do campo que incidem no ensino de matemática, uma vez que a educação que, de fato, pode promover a emancipação dos sujeitos é aquela que o auxilia na compreensão das realidades circundantes em que eles estão inseridos e, que, de forma crítica, possa transformar tais realidades quando necessário, minimizando as distorções socio-históricas constituídas ao longo dos anos.

É imprescindível destacar que a BNCC estabelece uma relação entre habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação fundamental e básica, e os objetos de conhecimento mínimos e comuns para todo o território nacional. Há inúmeras críticas no tocante ao possível engessamento do currículo ao estabelecer o “mínimo” a ser estudado nacionalmente, quando se considera que esse mínimo é abarrotado de conteúdos (objetos de conhecimentos) que dificultariam a seleção de conteúdos matemáticos.

Embora as narrativas docentes não sejam tão incisivas nessa direção, percebe-se que aparecem timidamente quando se referem à preocupação da abordagem dos conteúdos sob a perspectiva da educação do campo.

Dessa forma, a abertura referente à parte diversificada da BNCC e os pro-

cessos de alinhamento² ocorridos no município de Marabá em 2018 e 2019 minimizaram um pouco a problemática, quando os professores tiveram a oportunidade de adicionar nos planos de curso docentes as habilidades e objetos de conhecimento que julgaram não estar contemplados na BNCC, mas que consideraram essenciais para efetivar a educação do campo no documento que norteará a prática dos educadores do campo.

Disso, infere-se que os professores estão tentando se readaptar às atuais demandas educacionais, para que nos próximos anos visualize-se as reais mudanças propostas pela base no que se refere à progressão das aprendizagens dos alunos, visando a promover a autonomia e a criticidade do educando.

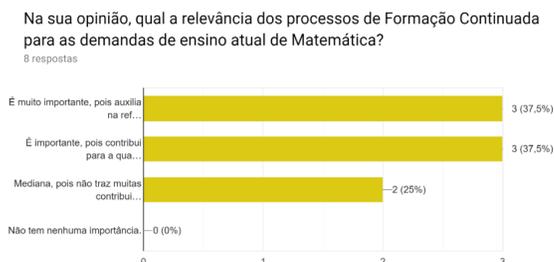
A formação continuada em contextos de mudanças: possibilidades?

Diante do cenário de mudanças curriculares surgem questionamentos sobre o papel da formação continuada de professores, tais como: “Ela auxilia a prática docente?” “Que proposições devem suscitar para que os docentes mobilizem conhecimentos e desenvolvam maior autonomia em seu fazer pedagógico?”, entre outros.

Nesse sentido, ouvir o que os sujeitos participantes dos processos de formação continuada compreendem sobre as proposições desta, os caminhos delineados, os pressupostos e encaminhamentos, bem como os anseios deles é fundamental para que se possa refletir na prática formativa e sobre ela, e propor ações que favoreçam mais participação e engajamento docente nas escolas do campo.

2 - Os alinhamentos à BNCC ocorreram em 2018 e 2019 com os educadores do campo. Momentos que possibilitaram aos educadores por área de conhecimento refletirem sobre as proposições da BNCC e o que preconiza a educação do campo, para acrescentarem ao documento que comporia a Proposta Curricular do município de Marabá a parte diversificada a ser desenvolvida em sala de aula.

Figura 4 - Relevância da formação continuada



Fonte: Google Docs, 2019

A figura 4 aponta indícios de que os professores, em sua maioria (75% do total), reconhecem a importância dos processos de formação continuada, sendo que, deles, 3 (37,5% do total) afirmam que os consideram muito importantes e 3 (37,5% do total) consideram importantes, pois auxiliam na reflexão sobre a prática e o uso de metodologias de ensino.

Em contrapartida, 2 professores (25% do total) consideram a formação mediana, pois não traz muitas contribuições para a prática docente. A figura 4 aponta, ainda, um dado interessante: o fato de que nenhum docente afirma não ser importante a formação continuada.

A Professora E elucida que a relevância dos encontros de Formação Continuada no contexto atual se dá quando possibilita aos docentes “*momentos de estudos atualizados, aperfeiçoamento, reflexão, trocas de experiências das práticas docentes, dentro e fora da sala de aula, autoavaliação e celebração*”.

Em contraponto, a Professora D percebe os encontros de formação continuada como de discussões de teorias. Assim, desabafa que “*precisamos de mais ideias práticas. Ninguém tem ou quer uma receita pronta. Porém, ideias apresentadas podem ser repaginadas e adequadas, para serem aplicadas*”.

Um aspecto importante nesse contexto de mudanças foi apontado pelo Pro-

fessor C, ao discorrer que “*a formação continuada, por ser uma forma de aprendizagem, é excelente, mas se torna meio cansativa porque exige muito e há a falta da hora-atividade para executar parte das exigências*”.

De fato, um dos gargalos do município de Marabá ainda é a implementação da hora-atividade para que os docentes possam desenvolver, fora da sala de aula, as outras atividades inerentes à função, dentre elas, estudos e reorganizações de planejamentos alinhados à BNCC.

No âmbito mais específico, a Professora F acredita que a formação continuada poderia melhor contribuir para o ensino de matemática nas escolas do campo se “*tivesse uma formação direcionada a professores de matemática*”. Cita que, há alguns anos, participou de um programa específico de formação da disciplina, o Programa de Gestão da Aprendizagem – Gestar II, e que o considerou excelente para sua prática.

Contudo, as informações elencadas no gráfico auxiliam os formadores e outros professores a refletir sobre como contribuir de forma eficaz para que as formações sejam mais atrativas e cumpram seu objetivo junto aos educadores. Caldart (1997, p. 15) enfatiza que “*formar educadores e educadoras do campo é construir a educação do campo para a atuação dos educadores em diferentes espaços educativos*”. Isso sinaliza que os processos de formação continuada devem propiciar a autorresponsabilidade social e educacional frente às demandas e, ainda assim, cultivar o ideal identitário dos educadores do campo com intencionalidade pedagógica.

Considerações a partir dos diálogos apontados

Esta investigação trouxe em seu bojo algumas pistas de concepções e experiências docentes que, ao serem compartilhadas por meio dos questionários respondidos, têm a pretensão de tocar aqueles que estão envolvidos direta e/

ou indiretamente no âmbito do ensino de matemática na esfera das escolas do campo.

No tocante ao aprendizado matemático, há muito que se conhecer no/do cenário campesino e utilizá-lo como objeto de estudo para a compreensão dos fenômenos que ali se perpetuam, e que, quando caracterizam exploração e marginalização, devem ser extirpados do seio social.

Esta investigação evidenciou que os processos de formação continuada são fundamentais para que os docentes possam, juntamente com seus pares, integrar e socializar suas práticas exitosas ou não, apropriar-se das mudanças em seus diversos contextos e refletir sobre elas, e propor alternativas para sanar as lacunas existentes no contexto de sala de aula.

Tendo em vista as especificidades do campo e a implementação da BNCC nos currículos brasileiros, faz-se necessário um currículo que abranja os itinerários do campo tendo em vista uma educação emancipatória, em que os conhecimentos escolares associados aos saberes extraescolares auxiliem na compreensão de aspectos da vida cotidiana e se ampliem a outros contextos.

Para a compreensão dos termos de apropriação de conhecimentos inerentes ao currículo e específicos do componente curricular, é imprescindível que a formação continuada de professores promova momentos de estudo e ressignificação da prática docente. Para tanto, é relevante problematizar o ensino, propondo metodologias que possam ser assertivas às demandas docentes contemporâneas.

As narrativas dos professores confirmam a necessidade de que ocorram mais momentos que possibilitem reflexão nos espaços formativos para lidar com o ensino de matemática. Dessa forma, seus discursos evidenciam os significados atribuídos aos encontros de formação continuada e a necessidade de se estreitar a relação dicotômica entre a teoria e a prática, efetivando a mobilização de conhecimentos para elucidar os questionamentos iniciais.

Ademais, é extremamente importante ressaltar, nesta investigação, um discurso, quiçá uníssono entre educadores do campo, em que a representatividade da Professora D impele, em tom de desabafo, uma petição por auxílio por momentos na formação continuada que auxiliem não apenas no âmbito conteudinal e conceitual, mas em outras situações que também contribuem para ou dificultam a aprendizagem dos alunos.

A efetivação de processos de formação continuada de professores que levem em consideração as demandas docentes por meio da escuta sensível é uma das contribuições para a produção de novos conhecimentos e práticas docentes, uma vez que fomenta, por meio das situações de aprendizagem integradas, um dos caminhos para superar o trabalho pedagógico fragmentado e permitir ao docente vivenciar situações que possibilitem refletir sobre o ensino, articular os conhecimentos escolares e dinamizar a aplicabilidade destes na vivência do aluno.

Contudo, os discursos evidenciam que, para além do metodológico, é fundamental que cada um dos agentes envolvidos no âmbito educacional se aproprie de suas atribuições e colabore para que haja condições suficientes e necessárias à efetivação de um ensino de qualidade. Nesse sentido, as políticas públicas referentes a formação, qualificação e valorização docente devem ser revistas, a fim de assegurar ao profissional do magistério dignidade e seguridade para que o exercer de seu labor aconteça, também, de forma prazerosa.

Um aspecto fortemente declarado e que necessita ser ajustado é a necessidade de implementação de hora-atividade no município como uma adequação fundamental, para que seja permitido aos educadores ampliar seu repertório de conhecimentos por meio de estudos, interação entre os pares, apropriação das inovações didático-metodológicas, dentre outros, e para que, de fato, ocorra a implementação curricular necessária a contribuir para a formação cidadã do educando.

Referências

ARAÚJO, M. J. L. **Práticas investigativas e webquest**: construindo interfaces para o ensino sobre tratamento da informação para além do paradigma do exercício. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Docência em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: (online) www.curriculosemfronteiras.org. 176 p. In: Formação continuada como mediação para inserir a educação do campo em assentamentos de reforma agrária Maria do Socorro Xavier Batista¹. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/10_formacao_continuada_cp8.pdf. >Acesso em 30 de set. de 2019

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./

jun. 2009.

CRUZ, J. Z. S; SZYMANSKI, M. L. S. O ensino da matemática nas escolas do campo por meio da metodologia da mediação dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 445-465, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 set. 2019.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIAS, M. O. **Tendências em educação matemática**: percursos curriculares brasileiros e paraguaios. Curitiba: Appris, 2016.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224 p. (Coleção Educação em Ciências)

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PINTO, A. H. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 59, p. 1045-1060, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, M. A. **Currículos de matemática no ensino médio**: em busca de critérios para escolha e organização de conteúdos. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São

Paulo, 2009.

Saberes tradicionais na educação do campo

Capítulo 2

Entre a realidade e utopia: a percepção ribeirinha sobre a instalação da hidrovia Araguaia-Tocantins

*Joari Oliveira Procópio
Mara Rúbia Chaves dos Santos
Maria Raimunda Chaves dos Santos*

Introdução

Falar da história de Itupiranga pode tranquilamente estar no papel de recontá-la, porém a expressão simples trás um verdadeiro paradoxo antes às inúmeras dificuldades aquelas que se propõem perpetuá-la através da escrita para assim lhe dar um verdadeiro significado.

Reescrever um pouco da história de Itupiranga é recordar sobre todas as belezas que uma natureza nua oferecia e que o homem com sua ambição destruíram, e continua a impactar paisagens magníficas que nossos descendentes somente saberão através de relatos contados por nós, que chegamos a presenciar e viver.

Por esse motivo, escolheu-se o tema sobre os impactos da derrocagem no Pedral do Lourenço, na Vila Tauriri, em Itupiranga - PA, e para poder reescrever um pouco dessa história, considerando um passado rico em recursos naturais: borracha, castanha, diamante e ouro, que não foram revertidos em benefícios à

população, que apenas assistia. Muitos ainda continuam inertes à apropriação desmedida viabilizada por grandes projetos regionais, tais como a hidrelétrica de Tucuruí e, agora, a derrocagem do Pedral do Lourenço.

O estudo é relevante e permite entender que as hidrovias foram rotas pré-estabelecidas para o tráfego aquático, onde rios, lagos e canais são singrados por embarcações de vários tipos e planejados para finalidades específicas, podendo ser de pequeno porte a grandes navios e barcaças, durante muito tempo originando as cidades amazônicas. Em Itupiranga não foi diferente, por ser uma das cidades amazônicas ribeirinhas.

A Vila Taurí fica a aproximadamente 20 quilômetros do centro do município de Itupiranga, a jusante no rio Tocantins. Muitos moradores utilizavam e continuam descendo o rio para realizar uma das únicas atividades econômicas: a pesca artesanal.

Por isso, a pesquisa foi motivada para discutir acerca dos impactos sociais, ambientais, econômicos, culturais, entre outros, a partir da implantação do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins, que viabilizou a derrocagem no Pedral do Lourenço, na Vila Taurí, em Itupiranga, por entender as implicações em relação às famílias que sofreram com o flagelo da desapropriação, apresentando as evidências de uma história do homem comum na sua luta e no seu combate contra aquilo que considera inoportuno para sua realidade.

Esse Pedral é um dos principais espaços naturais pertencentes ao município de Itupiranga, denominado Pedral do Lourenço. Possui 43 quilômetros de extensão e está localizado entre a Ilha do Bógea e a Vila Taurí. É uma formação rochosa que dificulta a navegação hidroviária do Araguaia-Tocantins. O projeto da hidrovia do Araguaia-Tocantins tem por objetivo criar uma via fluvial industrial de transporte de cargas de modo a diminuir o custo da exportação de grãos do centro do Brasil aos mercados externos e, assim, acelerar a expansão da fronteira agrícola no Cerrado e a oferta de grãos, particularmente da soja (SOUZA, 2018).

Sabe-se que esse empreendimento referente ao projeto Hidrovia do Araguaia – Tocantins inclui a derrocagem do Pedral do Lourenço ocorrendo uma evidente monopolização dos lucros pelas empresas e prejuízos para o meio ambiente, cidades e comunidades localizadas à margem dos rios Tocantins e Araguaia.

Desse modo, esta pesquisa se justifica porque permitiu conversar com moradores da referida vila a respeito dos impactos na derrocagem do Pedral do Lourenço e analisar suas concepções, perspectivas em relação aos novos cenários provocados pela explosão das pedras, o que irá alterar totalmente a paisagem natural e o fluxo do rio Tocantins, e, assim, identificar os impactos sociais, ambientais, culturais e econômicos que atingirão os moradores da Vila Taurí.

Sob essa perspectiva, elencou-se como problemática: Qual a percepção de moradores da Vila Taurí e comunidades ribeirinhas sobre os impactos provocados a partir da derrocagem no Pedral Lourenço, em Itupiranga - PA?

Nesse sentido, elaborou-se como objetivo geral analisar as percepções de moradores da Vila Taurí e comunidades ribeirinhas sobre os impactos do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins com a derrocagem do Pedral do Lourenço, em Itupiranga. Já os específicos tratam de: a) contextualizar as cidades ribeirinhas e os grandes projetos na Amazônia; b) caracterizar o Pedral do Lourenço, na Vila Taurí, em Itupiranga; c) apontar os impactos provocados pela derrocagem do Pedral do Lourenço, na Vila Taurí, em Itupiranga.

Entende-se, que a investigação precisou ser feita para propor discussões e análises a respeito da derrocagem do Pedral do Lourenço para viabilizar abertura no trecho entre Marabá até as eclusas da Barragem de Tucuruí navegável no período de estiagem, que corresponde aos meses que vão de maio a novembro. A obra compreende três etapas: dragagem¹ do rio para aumentar sua profundidade; derrocamento² do Pedral para aumentar a profundidade e a largura do canal navegável; e a sinalização e balizamento para orientar os navegantes

1 - Serviço de desassoreamento, alargamento, desobstrução, remoção, derrocamento ou escavação de material do fundo de rios, lagoas, mares, baías e canais de acesso a portos.
2 - Processo de retirada ou destruição de pedras ou rochas submersas, que impedem a plena navegação.

sobre a posição do eixo de navegação na hidrovia, com o balizamento feito pela colocação de boias com reflexivo luminoso (RODRIGUES, 2005).

As contribuições da investigação para academia e a sociedade é propor a reflexão da escola sobre assumir seu papel social de levar alunos a compreenderem essa problemática e, principalmente aos estudantes da Escola Municipal Augusto dos Anjos que fica localizada na Vila Taurirí a despertarem o censo crítico em relação às ações do homem quanto ao meio. Além disso, por ser a única instituição escolar nesta vila com a finalidade de propor discussão com moradores desta vila acerca dos impactos sociais, econômicos, culturais desse projeto de derrocagem do Pedral do Lourenço.

Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, exploratória pautada em uma pesquisa bibliográfica e de campo tomando por base depoimentos de moradores que residem na Vila Taurirí para verificar suas concepções e perspectivas em relação aos impactos provocados pela derrocagem e drenagem do Pedral do Lourenço.

Para obter informações introdutórias para pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico através de buscas em revistas, artigos, monografias, dissertações entre outros trabalhos já publicados para embasamentos e qualidade dos dados descritos relacionados ao tema investigado que atendessem ao objeto de estudo.

Os procedimentos metodológicos foram divididos em etapas que seguiram: (1) Levantamento bibliográfico sobre as metodologias e teorias da análise do discurso; (2) levantamento de notícias e documentos oficiais sobre a Hidrovia Araguaia-Tocantins e Derrocagem do Pedral do Lourenço; (3) Sistematização e fichamentos; (4) Elaboração do questionário e realização das entrevistas, e; (5) Análise dos dados, revisão e organização estrutural deste artigo.

As entrevistas aconteceram com 08 (oito) dos moradores mais antigos que residem na Vila Taurirí e comunidades ribeirinhas que aceitaram contribuir nesta investigação durante visitas em suas residências para investigar os im-

pactos ambientais causados pela derrocagem e dragagem do Pedral do Lourenço através do Projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins.

A pesquisa de campo foi composta por um roteiro de perguntas, constituindo um questionário, realizado nas entrevistas orais compostas pelas memórias de 8 sujeitos participantes desta investigação, atendendo ao objeto de estudo, sendo 2 moradores da Vila Taurirí, 3 moradores da comunidade Praia Alta, 2 pescadores e 1 aposentada residentes da Vila Belém. Sendo assim, as entrevistas aconteceram nos meses de outubro de 2019 e foram concluídas apenas em março de 2020, devido à pandemia da covid-19 e conforme a disponibilidade de cada entrevistado.

O instrumento metodológico utilizado para realização das entrevistas foi um questionário com perguntas abertas no intuito de analisar a percepção e perspectiva dos moradores a respeito do derrocamento e drenagem do Pedral do Lourenço e os impactos que irão provocar na Vila Taurirí. Sendo assim, as entrevistas aconteceram no período de 12 a 26 de outubro de 2019 e no mês de março de 2020 conforme a disponibilidade de cada entrevistado.

As cidades amazônicas e os grandes projetos

O Brasil é um território extenso e diverso com terras ricas em recursos naturais que desde o seu descobrimento em 1.500 vem despertando o interesse em migrantes que chegam a todo o momento para explorar seus recursos naturais e em alguns casos acabam se instaurando e formando diversas comunidades, vilas, cidades, dentre outros.

Atualmente, entretanto, os fluxos migratórios são preferencialmente das regiões em desenvolvimento para as já desenvolvidas e o Brasil não foge a regra geral. Nas últimas décadas, o país tem absorvido menos imigrantes do que tem perdido emigrantes para os demais países do mundo (CANCELA, 2010).

Partindo desse contexto, percebe-se que o processo migratório, político e

econômico de alguns municípios do estado Pará, dentre eles Itupiranga foram criados a partir da construção da rodovia Transamazônica que teve uma grande participação de migrantes vindos de vários estados vizinhos como Maranhão, Ceará e Espírito Santo, cujos vinham acreditando que haveria terras para todos. Com esse intuito o governo federal começou a divulgar em toda mídia nacional colocando todo território amazônico de portas abertas para que os migrantes de todas as partes do Brasil e do mundo chegassem aqui para usufruir e se apropriarem dos recursos naturais existente na Amazônia.

As políticas públicas voltadas para a Amazônia nos últimos quarenta anos promoveram transformações que afetaram o modo de vida de muitas populações que antes lidavam com o extrativismo e tinham nos rios um meio natural de locomoção e de sobrevivência. Tais transformações se aceleraram a partir da década de 1960 com a abertura de estradas e as políticas públicas que pretendiam promover a ocupação e o desenvolvimento da Amazônia. A ideia que serviu de ponto de partida para essas ações do Governo Federal, sobretudo na vigência do Regime Militar de 1964 a 1985, baseava-se no princípio de que a Amazônia era um grande “espaço vazio”, necessitando ser povoada e integrada ao resto do país. (CANCELA, 2010, p. 97)

Neste sentido, para que empresas, imigrantes pudessem chegar até aqui seria necessária à abertura de rodovias e assim surge a construção da rodovia Transamazônica que vem ligar o extremo norte ao oeste brasileiro. Esse pressuposto não levou em consideração as especificidades da sua natureza, das sub-regiões que constituem o seu imenso território e da própria história das populações que lá viviam.

Em 1953, o Presidente Getúlio Vargas criou a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), visando implementar programas de desenvolvimento financiados por um fundo especial designado pela Constituição de 1946. Sob o governo Vargas e seu sucessor, Juscelino Kubitschek, a SPVEA alcançou apenas algumas de suas metas. A mais importante delas foi à construção da rodovia Belém-Brasília (1956-1960), que possibilitou

a primeira conexão por terra entre a capital e o sul do Brasil (SCHMINK e WOOD, 2012).

Não se tratava, portanto, de um “espaço vazio”, mas de uma região com baixa densidade populacional. Ao mesmo tempo, ganhavam força os objetivos geopolíticos de também efetivar a ocupação da região, que estaria ameaçada por interesses internacionais.

Note-se que 63% da bacia hidrográfica amazônica se encontram no Brasil, bem como 60% da floresta amazônica. O bioma amazônico cobre 49,3% do território brasileiro, sendo o de maior extensão no país. Depreende-se, assim, a fundamental relevância da Amazônia para o desenvolvimento do Brasil e dos países amazônicos para sua inserção regional e mundial. (SOARES, 2003, p. 3)

O território amazônico sempre despertou o interesse do governo federal principalmente pelo sua enorme extensão e diversidade de recursos naturais, a bacia hidrográfica passa a ser considerado um dos recursos naturais que renderiam muito mais lucros. Assim, as imigrações iniciaram a partir do momento que as rodovias, em especial a Transamazônica começou a ser construída viabilizando as primeiras vilas, povoados e depois cidades amazônicas.

A história recente dessa parte da Amazônia – sudeste do estado do Pará – é marcada pelos movimentos e trajetórias individuais e coletivas de migrantes, portadores de expectativas e necessidades diversas e conformadores de territórios distintos, por vezes, concorrentes. Mais do que a ocupação física de novos espaços do território nacional, a segunda metade do século XX, nesta região, foi o espaço da urdidura de trajetórias de vidas, experiências sociais e imaginários (CANCELA, 2010).

Por meio do projeto Operação Amazônia e das iniciativas relacionadas, órgãos federais encorajaram investidores brasileiros a se habilitarem às vantagens fiscais e creditícias oferecidas. As políticas de desenvolvimento da Amazônia, por isso, tornaram-se um meio pelo qual o regime militar buscou reconstruir

a ampla aliança política que outrora o tinha alçado a poder. De maneira similar, para se contrapor à acusação de entreguismo ao capital estrangeiro, preocupações geopolíticas proporcionaram a justificativa para o extraordinário plano de desenvolvimento. (SCHMINK; WOOD, 2012, p. 50-51)

Os autores enfatizam que o propósito de desenvolver a região amazônica, que teve inúmeras cidades que foram assoladas pela crise da borracha e de outras economias, teve períodos curtos de esplendor. Dentre as cidades estão Altamira, Marabá, Itupiranga, entre outras, que viveram o apogeu da borracha e, depois, tornaram-se pobres e decadentes, até passarem a ser interligadas pela BR-230 – Transamazônica – o que resultou em grandes polos econômicos na região.

Dessa forma, percebemos que a imigração contribuiu efetivamente para a criação e o surgimento dos municípios, devido à exploração nos ciclos econômicos, vegetais e minerais da Amazônia.

O município de Itupiranga – PA e o rio Tocantins

O processo de transformação social, político, cultural e econômico ocorrido em Itupiranga possibilitou mudanças substanciais no modo de vida da população local, além de abrir horizontes de transformações para a sociedade local a partir de incentivos de grandes projetos e dos ciclos econômicos em toda região no sudeste paraense.

Recontando a história de Itupiranga é estar recontando nossa própria história. De acordo com Fontes, Malheiros e Mesquita (2012), a melhor forma de conhecer um município é passar pelas trilhas de sua origem e história. É percorrer a estrada da memória de seus pioneiros, daqueles que desbravaram cada pedaço de chão hoje povoado por tantas famílias e sonhos. A origem de um povo se dá através de sua tradição, religião, cultura, costumes, dentre outros. Nes-

te estudo, realizaremos essa busca pelo conhecimento dos principais acontecimentos políticos sobre nossa origem, percorrendo suas trilhas para entender o presente.

Itupiranga é um dos municípios do Pará, localizado na mesorregião sudeste do estado, na microrregião de Tucuruí, à margem esquerda do rio Tocantins, ao longo da rodovia federal BR-230, denominada Transamazônica, localizada a 600 quilômetros da capital do estado.

Rodrigues (2006) destaca, a respeito da origem do município de Itupiranga, que,

No momento em que aquele grupo de homens roçou o terreno e construíram a primeira casa do futuro povoado, edificaram, concomitantemente, o seu modo de produção, ou seja, os meios de o ser humano produzir sua própria existência e lançaram, também, os fundamentos para organizarem-se política e socialmente em comunidade. (RODRIGUES, 2006, p. 26)

A autora retrata, em sua produção *Memórias: um mergulho no passado...* Um emergir no presente, o momento histórico em que o novo território paraense surge. Uma itupiranguense repassa informações pertinentes; Itupiranga, nessa ocasião, construiu a primeira casa, dando início ao pequeno povoado Lago Vermelho.

O primeiro morador/imigrante de Itupiranga foi o agricultor Lúcio Antônio dos Santos, natural da cidade Riachão, estado do Maranhão, que sobrevivia trabalhando com a terra e, nela, semeando plantações diversas. ressalta-se, como tantas outras famílias maranhenses, assim como Lúcio (fundador de Itupiranga), deixaram o seu município dispostas a alcançar os rios Tocantins e Araguaia, prevendo encontrar por aquelas margens melhores condições de sobrevivência.

Corroborando, Monteiro (2007) ressalta que,

[...] finalmente, Lúcio resolveu acompanhar seus conterrâneos e atravessa-

ram o rio numa barcaça acionada a remos longos e, em terra, seguiram uma picada à vista, estrada aberta a facão, até alcançar a periferia do Empório do Sertão Goiano. (MONTEIRO, 2007, p. 17)

O início da cidade de Itupiranga dá seus primeiros passos; Lúcio começa sua trajetória em direção à nova terra, novo território, que anos mais tarde tem sua emancipação como município paraense. O desbravador, o descobridor e futuro fundador de Itupiranga desce rio abaixo à procura de novos horizontes, novos caminhos e uma nova terra.

Começou a roçagem do terreno onde ia ser edificada a primeira casa do povoado de Lago Vermelho. Então resolveram fazer as primeiras roças. O porto primitivo calcula-se o que ficou conhecido como “porto do cisco”. Quanto ao mês e data, não se tem data fixa, no entanto, presume-se ter sido entre maio e junho de 1892. (CHAVES, 1990, p. 3-4)

O imigrante Lúcio Antônio dos Santos chega ao povoado e logo fica deslumbrado com a grandeza do território e seus recursos naturais ali existentes. Instala-se e inicia sua produção na terra, com roças de mandioca, arroz, dentre outros, e, desse momento em diante, o povoado começa a surgir para os demais municípios vizinhos.

Os diversos fatores que contribuíram para que o município de Itupiranga iniciasse o processo imigratório começam a ter seu desenvolvimento. Conforme relatos dos escritores da terra e de alguns moradores, esse fluxo aconteceu a partir dos ciclos econômicos, como os da borracha, da castanha, do ouro e do diamante, o que fez com que o pequeno povoado de Lago Vermelho progredisse, abrindo as fronteiras para imigrantes de todas as partes do Brasil, como destaca Rodrigues (2006, p. 31): “Parece incrível mencionarmos que aquele povoado, escondido nos confins do interior paraense, pudesse sofrer influências econômicas, surgidas no panorama internacional. Mas o importante é que realmente sofreu”.

Com tais descobertas, a cada momento, as embarcações desciam rio abaixo com muitas pessoas que chegavam à procura de riquezas e, com certeza, de adquirir um pedaço de chão para ali se instalarem e construírem suas famílias, e se apropriarem dos recursos naturais, como nos ciclos econômicos destacados pela autora.

Percebe-se, os imigrantes começavam a chegar pelo rio Tocantins. Assim, o pequeno povoado começa a crescer numa proporção que ninguém tinha a dimensão, aos poucos, em alguns anos, deixando de ser apenas um vilarejo e passando a ser um município do estado do Pará.

Identifica-se o fluxo com famílias chegando em busca de novas conquistas, terras e riqueza. Apesar de ter sido nas décadas de 1960 e 1970, o município de Itupiranga recebeu, em virtude da colonização agrícola às margens da Transamazônica, uma significativa aceleração no seu crescimento demográfico e principiou mudanças na sua economia. Foi ainda no século XIX que os primeiros habitantes fincaram a bandeira de conquista dessa terra, mais precisamente no ano de 1892, quando Lúcio Antônio dos Santos chegou a esse lugar conduzindo um pequeno grupo de imigrantes oriundos do estado de Goiás (DUARTE, 2001).

Portanto, o município de Itupiranga começa a surgir no cenário paraense como uma das cidades criadas por conta da imigração ocorrente na Amazônia, por exploradores de recursos naturais que chegavam à busca das riquezas existentes na região.

O projeto derrocagem no Pedral do Lourenço: a Vila Taurí e o Pedral do Lourenço

Enquanto as rodovias favoreciam o desmatamento, outro projeto estava em execução: a construção da usina hidrelétrica de Tucuruí, vindo com a finalidade de produzir energia elétrica. Contudo, em termo de meio ambiente, muita

alteração e impactos ocorreram, pois isso mudou o transporte realizado pelos ribeirinhos através do rio Tocantins (SANTOS, 2005).

Nos estudos de Cunha *et. al.*, (2016) apud Souza (2018), a Vila Taurí está situada às margens do rio Tocantins, localidade pacata com moradores hospitalares. É composta, em sua maioria, por pescadores e aposentados, e tem a pescaria e a atividade agrícola como principais atividades econômicas.

O povoado da Vila Taurí é formado, considerando os estudos de Cunha (2018), pela Comunidade Santa Teresinha do Taurí, fundada em 1893, que vivenciou alguns desses ciclos e transformações: (1) o extrativismo florestal, que teve como alicerce a mão de obra de indígenas e caboclos; (2) o boom da borracha, que foi impulsionador da criação do Banco da Amazônia; (3) o Programa Grande Carajás – PGC e, com ele, a construção da hidrelétrica de Tucuruí, nas proximidades de Itupiranga; e (4) o projeto que está em processo de execução, hidrovía Araguaia-Tocantins, que tem como objetivo escoar minério, gado e soja.

O povoado na Vila Taurí, na década de 1940, tornou-se um local de intenso movimento de garimpeiros, que nos períodos da entressafra da castanha (maio a dezembro), desciam os trechos encachoeirados a fim de se prepararem nos garimpos de diamantes, descobertos em 1939, essa atividade passou a ser uma das principais atividades econômicas até 1945, porém os colonos sempre se ligaram as outras atividades estipuladas pelas manifestações naturais. (CARNEIRO, 2009, p. 27)

Nesse contexto trazido pelo autor, percebe-se que a Vila Taurí começa a ser povoada devido às explorações de atividades no garimpo, e, conseqüentemente, o Pedral do Lourenço também foi um dos locais de explorações por muitas décadas. As demais atividades realizadas pelos primeiros colonos da Vila Taurí, conforme estudos do autor dependiam de manifestações naturais, ou seja, os diversos recursos naturais existentes no município de Itupiranga iriam definir sua criação e seu surgimento no cenário paraense.

A comunidade Santa Terezinha do Taurí foi fundada pela demanda dos agricultores familiares da região, que reivindicaram uma área para a construção da vila diante da necessidade de ter um espaço de sociabilidade que garantisse estruturas básicas como estradas, escola, atendimento à saúde etc. A área foi destinada para a construção da vila e, lá, as famílias se instalaram, formando uma comunidade que está em constante processo de construção e transformação ligado a imigração e migração (CUNHA, 2018).

Entretanto, mesmo a comunidade estando inseridos em uma região que gera riquezas, os benefícios das obras e ações do Estado não é refletida na qualidade de vida dos moradores da comunidade.

Para Carneiro (2009), esses trabalhadores locais e os demais imigrantes chegavam buscando garimpos de diamantes em época da vazante do rio Tocantins, quando era também tempo de plantar e intensificar a pesca, uma atividade econômica que ainda vem sendo praticados pelos ribeirinhos e, principalmente, os moradores da Vila Taurí.

A maioria da população da Vila Taurí está dividida em 02 grupos de pescadores: aqueles que ainda exercem atividade da pesca e pescadores aposentados. Tanto os pescadores ativos quanto os que não estão mais na ativa cumprem com seu papel de representantes da comunidade em reuniões com Ong's e instituições educacionais federais que tratam do Projeto do Derrocamento do Pedral do Lourenço e a Hidrovia do Araguaia-Tocantins. (SOUZA, 2018, p. 39).

Nesses grupos de pescadores trazidos pelo autor, estão inseridos jovens, idosos, além de mulheres, que também participam ativamente dessas reuniões, organizando rodas de conversas com lanches, almoços em comunidade e encontros na escola existente na vila, no ginásio de esportes e debaixo das árvores às margens do rio, com o intuito de discutir os objetivos do empreendimento no Pedral do Lourenço.

As comunidades ribeirinhas do Tocantins e Araguaia passaram, ao longo das últimas décadas, por uma série de transformações impulsionadas pelos ci-

culos econômicos da Amazônia. Atreladas aos ciclos econômicos, tais transformações foram impulsionadas diretamente por ações do Estado, como construção de rodovias, instalação de hidrelétricas e de linhas de energia, bem como ampliação das atividades agropecuárias (CUNHA, 2018).

A notícia se difundiu somente em 1933, quando surgiu a segunda pedra, fazendo com que muitas pessoas viessem de vários lugares em busca da riqueza, causando ao local um acentuado crescimento demográfico, principalmente por aventureiros conhecidos como faisqueiros (compradores de diamantes) e garimpeiros.

Fica em evidência, a atividade extrativista nos garimpos de diamante e a movimentação das balsas conduzindo os garimpeiros constituíram um dos principais ciclos econômicos, o dos diamantes. O ciclo dos diamantes foi muito importante para o desenvolvimento e povoamento da Vila Taurí, também contribuiu para a criação do município de Itupiranga. Na época, já havia bastantes famílias formadas devido aos ciclos da borracha e da castanha; na fase final de exploração dessas matérias, a procura por diamantes fez com que a população aumentasse consideravelmente.

O ciclo do diamante aparece no cenário de nossa região no início dos anos 40. Terminada a safra da castanha, na entressafra, os homens do lugar deixavam suas famílias e rumavam para os garimpos que se situavam logo abaixo de Itupiranga, na parte encachoeirada do Tocantins (os pedrais). Esses locais denominavam-se: Vila do Taurí, Vila do Ipixuna (nascida com o garimpo), Remansão, Praquequara, São Lourenço, Pacas, Jacundá. A zona garimpeira cobria toda a área de pedrais. (RODRIGUES, 2006, p. 46)

O autor ainda afirma que toda a exploração de diamantes era realizada nas áreas de pedrais existentes no município de Itupiranga, originando pequenas vilas que futuramente tornar-se-iam municípios vizinhos de Itupiranga, como Nova Ipixuna e Jacundá. O ciclo dos diamantes foi importante e contribuiu para a formação da população Itupiranguense. Com isso, a Vila Taurí entra no

cenário de exploração, e também o Pedral do Lourenço, um espaço natural com recursos naturais valiosos, no caso, diamantes.

Então, deparamo-nos com uma realidade em que a população passa a acreditar nos projetos que ali chegaram que trariam desenvolvimento para o município; mas, afinal, que tipo de desenvolvimento? Desde a implantação da hidrelétrica de Tucuruí, acreditou-se que Itupiranga iria se desenvolver, porém, o que houve foi o aumento na destruição dos recursos naturais e as desigualdades sociais.

Esta faixa do rio Tocantins é tradicional na exploração de diamantes com várias ocorrências divulgadas em trabalhos realizados na região. Hoje, principalmente em consequência da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, poucos são os garimpos ativos. Foram verificadas apenas duas frentes de diamantes em atividade em Praia Alta (atual município de Nova Ipixuna) onde se observou cerca de 10 catadores idosos em condições precárias de subsistência. Não se tem notícia de outro garimpo em atividade na área, apenas a ação de uma draga que chegou a trabalhar até o ano de 1992 na localidade Ipixuninha (Nova Ipixuna) e na área de Taurí (Itupiranga). (DUARTE, 2001, p. 32)

A esse respeito, o autor destaca que a busca por minerais na região acontece até nossos dias, pois o sonho de ficar rico, para alguns garimpeiros, nunca acabou e passam o tempo todo procurando diamantes numa área em que, para muitos moradores, não existem mais. Dessa forma, a partir da implantação da hidrelétrica de Tucuruí, essa exploração tornou-se mais difícil, pois o nível do rio Tocantins aumenta e toda área de pedrais existente na região fica submersa.

O que se projeta no horizonte mais breve é que, novamente, a natureza sofrerá grandes impactos com a implantação do projeto de derrocagem do Pedral do Lourenço. Conseqüentemente, desaparecerão muitas espécies da fauna e flora, pois esses mesmos impactos ambientais afetaram significativamente a população ribeirinha quando foi desapropriada, a partir da implantação da hidrelétrica de Tucuruí.

A gravidade dos problemas ambientais ocorridos na região a partir da im-

plantação dos grandes projetos para desenvolver a Amazônia não foi compensada conforme condicionantes assinadas na época, porém, as degradações e suas consequências são perceptíveis. Assim, as explorações das riquezas da região ocorrem desde a criação do povoado de Lago Vermelho, de forma predatória, e o município, por conta dessas riquezas, continua na mira de grandes empresas e dos projetos governamentais de âmbito local, regional e nacional.

O Projeto derrocagem do Pedral do Lourenço

Pescadores da Vila Taurirí se encontram novamente preocupados com a situação da pesca na região, se for construída a hidrovia Araguaia-Tocantins, pois acreditam que esta obra poderá interferir negativamente em suas atividades (CUNHA, 2018).

A percepção dos pescadores e moradores desta vila a respeito do projeto de derrocamento do Pedral do Lourenço é de que tem a probabilidade de aumentar ainda mais impactos ambientais, pois desde a implantação da usina hidrelétrica de Tucuruí, depois de décadas, buscam ressignificar suas atividades pesqueiras, agrícolas, entre outras, para subsistência e sobrevivência.

O Pedral do Lourenço fica localizado no rio Tocantins município de Itupiranga, sudeste paraense, possuindo um contexto histórico, social, cultural e principalmente econômico dentro do olhar panorâmico para os moradores de seu entorno, sendo também representativo na esfera comercial e empresarial (SOUZA, 2018).

Segundo os moradores e pescadores da vila, alguns que residem nas proximidades, isso representa a segurança alimentar para os ribeirinhos. Nesse sentido, quando tratam do possível derrocamento por conta da hidrovia, os pescadores afirmam que o mais importante é garantir a manutenção do meio ambiente.

Considerando o contexto referente ao projeto de derrocagem do Pedral do

Lourenço, a Vila Taurirí não se reconstituiu totalmente desde a desapropriação da maioria das famílias que residia na época da implantação da usina hidrelétrica de Tucuruí, gerando vários conflitos sociais, econômicos e culturais.

A Hidrovia do Araguaia-Tocantins é a principal hidrovia e, um dos principais troncos viários do corredor Centro-Norte brasileiros. Ela se sustenta principalmente pela navegação nos rios Tocantins e Araguaia, não sendo, porém, navegável em todos os seus afluentes devido à limitação da calha dos rios e a corredeiras em todo o seu percurso. É uma hidrovia que transporta cargas por uma região de planalto no sentido norte-sul. Pertencente ao corredor Centro-Norte, a hidrovia do Araguaia-Tocantins a se divide em quatro ramos. O primeiro, de Peixe a Marabá, com 1.021 km de extensão; o segundo, de Marabá à foz do Tocantins; com 494 km, o terceiro de Baliza a Conceição do Araguaia se apresenta com um imenso potencial para o escoamento da produção de grãos do Mato Grosso, Goiás, Pará e Tocantins; e o quarto trecho que é muito limitado devido as grandes corredeiras do Araguaia, vai de Conceição do Araguaia à foz do Araguaia, no próprio rio Tocantins. (BRASIL, 2013)

Nesse contexto, a Vila Taurirí está sendo novamente afetada através da implantação do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins. Ressaltamos ainda que, diante desse fato, haverá uma total modificação do cenário na bacia hidrográfica Araguaia-Tocantins, em especial no trecho conhecido como Pedral do Lourenço, que será implodido.

Entretanto, os sujeitos envolvidos diretamente com o projeto de derrocagem do Pedral do Lourenço têm perspectivas antagônicas, pois o projeto irá prejudicar a tranquilidade dos moradores e afetar a atividade pesqueira – sabe-se que muitas espécies já foram extintas a partir da implantação da usina hidrelétrica de Tucuruí. Esse território gerou e continua gerando memórias coletivas de uma ligação pertencente ao espaço natural o qual esses atores habitam e com que criaram um laço restrito e emocional, além da incerteza do que virá com a derrocagem do Pedral do Lourenço.

A construção da Hidrovia Araguaia-Tocantins (HAT) é uma das obras de prioridade do Programa Avança Brasil e do Programa de Aceleração do Crescimento. Em 16 de fevereiro de 2016 a empresa DTA Engenharia LTDA que apresentou proposta no valor de R\$ 520,6 milhões foi à ganhadora do certame. Em 18 de junho de 2016 a Ordem de Serviço da obra foi assinada em Itupiranga. A execução da HAT será no trecho entre Marabá a Vila do Conde, aproximadamente 300 km de extensão, e no subtrecho entre a Vila Santa Teresinha do Tauriri a Ilha do Bógea (43 km). (CUNHA, 2018, p. 10)

O canal foi projetado para permitir a navegação adequada às condições de travessia pela eclusa localizada na usina hidrelétrica de Tucuruí. O comboio-tipo é formado por 9 barcaças de 3 metros de comprimento por 3 metros de largura, e comprimento total de 200 metros, largura de 32 metros e calado de 2,10 metros. A sobreposição de áreas de pesca ao canal da hidrovia Araguaia-Tocantins que será implodido para garantir sua navegabilidade irá gerar perdas de ambientes para pescar e, conseqüentemente, perdas de receitas para o município (CUNHA, 2018).

O rio Tocantins possui largura entre as margens de aproximadamente 1 quilômetro, e a dragagem está prevista para ser realizada numa faixa estreita ao longo do rio de cerca de 70 metros de largura, nos trechos 1 e 3, formando o canal. No restante do rio, não ocorrerá esse tipo de intervenção. O custo total previsto para o projeto de dragagem é de R\$ 39.082.263,19 (BRASIL, 2013).

É importante destacar que uma obra de tamanha grandeza mudará, mais uma vez, o cenário local e provocará impactos ambientais, ficando impossível mensurar isso, pois causará danos irreparáveis tanto a um leito do rio quanto às margens da dinâmica fluvial como um todo. Vale ressaltar os danos à biodiversidade, causando, inclusive, a extinção de algumas espécies de peixes, o que poderá também impulsionar a economia local, principalmente a atividade pesqueira para exportação no âmbito regional e até no nacional.

O Pedral do Lourenço possui um contexto histórico, social, cultural e, principalmente, econômico específico para os moradores da Vila Tauriri; e, na esfera

comercial e empresarial, esse espaço natural representa a viabilidade para alimentação de subsistência aos ribeirinhos.

O Pedral do Lourenço possui um contexto histórico, social, cultural e, principalmente, econômico específico para os moradores da Vila Tauriri; e, na esfera comercial e empresarial, esse espaço natural representa a viabilidade para alimentação de subsistência aos ribeirinhos.

O rebojo do Lourenço, localizado na “Boca do Tauriri”, é um fenômeno ao redor de uma grande pedra no meio do único canal. Tauriri (lugar de pedras) é um trecho do rio Tocantins que tem mais de 30 km, sem uma só moradia em qualquer das margens e, com tal correnteza, que a canoa, conforme a carga, só vence de 3 a 5 dias, obrigando os navegantes a fazerem barracos provisórios nas beiradas. (CARNEIRO, 2009, p. 28)

Nesse sentido, o Pedral do Lourenço possui uma história em torno dele, contada pelos moradores com muito orgulho. Essa história enfatiza a vida no local e aborda o nascimento da Vila no Lourenço.

Ainda sobre os impactos ambientais provocados pela construção da hidrovia, poderá ocorrer a poluição da água devido aos combustíveis oriundos das embarcações que serão usadas nos transportes do minério, num percurso extenso de aproximadamente 300 quilômetros.

Os moradores da vila têm um modo próprio de olhar a realidade na qual estão inseridos. Sua percepção é diferente do olhar de quem está alheio às mudanças ocorridas em seu, modo de vida cotidiano quando se trata de assuntos relacionados à derrocada do Pedral do Lourenço. (SOUZA, 2018, p. 38)

Partindo desse contexto, percebe-se que a identidade da comunidade estará totalmente ameaçada a partir da construção da hidrovia e derrocagem do Pedral do Lourenço, por ter que se adequar a outro modo de produzir sua vida material. Além do fato de que sofrerá com interferências migratórias de trabalhadores que possivelmente instalar-se-ão nesse vilarejo, devido ao fluxo mi-

gratório desordenado tanto com entradas quanto com saídas de pessoas, o tão anunciado desenvolvimento, sem contar os impactos ambientais e problemas sociais graves (prostituição, drogas, violências, entre outros).

Conforme o projeto de construção da hidrovia, que prevê a derrocagem do Pedral do Lourenço, os benefícios serão (BRASIL, 2016):

- Navegabilidade - 500 quilômetros de escoamento de carga durante todo o período do ano entre Marabá e Porto de Vila do Conde/Belém.

- Melhorias no transporte - Redução do custo de transporte, acesso aos mercados internacionais da Europa e dos Estados Unidos e aumento de competitividade dos produtos nesses mercados.

- Projeção de transporte – 20 milhões de toneladas/ano; a carga é projetada para 2025.

Verifica-se que nenhum benefício cita as comunidades ribeirinhas, não sendo incluída a comunidade da Vila Tauirí, evidenciando essa prática de exploração dos recursos naturais. Os projetos não visam ao desenvolvimento local e nem à melhoria aos ribeirinhos, pescadores, agricultores, dentre tantos outros sujeitos que são envolvidos e atingidos pela construção da hidrovia.

Ficou claro no discurso dos pescadores o sentimento de indignação, angústia, raiva, surpresa e impotência diante dos acontecimentos sem a participação deles. Alguns destes se mostraram tristes pelo fato de que estão sendo excluídos do processo e têm muito medo de terem que mudar da Vila. (SOUZA, 2018, p. 41)

Tais relatos foram coletados durante a pesquisa da autora no *I Seminário sobre os impactos da hidrovia Araguaia-Tocantins* sobre a pesca na Vila Tauirí, impactos que serão imensuráveis, como já descritos antes. O sentimento de indignação e impotência referido é uma realidade ainda percebida ao realizar esta pesquisa com alguns moradores da vila.

Portanto, a ameaça de transformar o lugar é um risco de forte impacto sobre a vida de todos os moradores da Vila Tauirí e dos demais ribeirinhos que vivem

às margens do rio Tocantins. Questiona-se: Até quando irão enfrentar novos impactos ambientais, sociais, culturais e econômicos diante de ações desmedidas do governo? Será que é o pescador, o agricultor, o ribeirinho, dentre outros sujeitos, que deve pagar a conta de tamanha exploração ambiental?

Esses questionamentos precisam ser ecoados nos debates, fóruns, audiências públicas, envolvendo todos os segmentos sociais e, principalmente, a escola, que precisa estar à frente de ações que despertem nos estudantes a reflexão em relação às ações do homem e o meio ambiente. É preciso discutir e propor ações que sensibilizem todos os sujeitos a questionar e cobrar seus direitos a um ambiente saudável e que seja preservado.

Os impactos na derrocagem do Pedral do Lourenço: visão dos sujeitos participantes

Para que esta pesquisa fosse concluída considerando o objeto de estudo buscou-se realizar observações diretas na comunidade e durante as visitas nas residências de alguns moradores da Vila Taurí identifica-se que eles têm um modo próprio de perceber a realidade na qual estão inseridos. Suas percepções demonstram que é diferente da observação de quem está alheio junto às mudanças ocorridas em seu modo de vida cotidiano comparado aos representantes legais do Projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins relacionado à derrocagem do Pedral do Lourenço.

Na vila, existe a Escola Municipal Augusto dos Anjos, que atende alunos da comunidade e de localidades do entorno dela, com turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental (manhã e tarde), de educação de jovens e adultos – EJA e de ensino médio à noite. Os alunos utilizam o ônibus escolar para terem acesso a uma educação de qualidade. Alguns dos profissionais que atuam na escola não residem na vila, eles fazem o mesmo que os alunos.

O Pedral do Lourenço fica localizado no rio Tocantins, município de Itupi-

ranga, sudeste paraense, possuindo um contexto histórico, social, cultural e, principalmente, econômico sob a perspectiva geográfica dos moradores de seu entorno, sendo também representativo na esfera comercial e empresarial.

Iniciando as discussões referentes às entrevistas realizadas com os 8 participantes, perguntou-se: Você é morador da Vila Tauriri?

Apenas P6, P7 e P8 declararam ser moradores da comunidade Praia Alta, que fica bem próxima à Vila Tauriri. Sendo assim, todos reconhecem a importância do Pedral do Lourenço em vários aspectos, tais como sociais, culturais, históricos, econômicos, entre outros.

Os pescadores e moradores da Vila Tauriri que vivem às margens do Pedral do Lourenço acreditam que o projeto irá prejudicar toda a tranquilidade e vai afetar diretamente suas atividades na pesca, uma atividade bastante exercida pela maioria, porque é o principal alimento da vila inteira.

Para os entrevistados, o Pedral do Lourenço possui uma história em torno dele, contada pelos seus próprios moradores com muito orgulho, pois isso constitui suas vivências, trajetórias e cultura local. É importante destacar que esse projeto mudará, mais uma vez, o cenário ambiental, pois causará danos irreparáveis tanto a um leito do rio quanto às margens e à dinâmica fluvial como um todo.

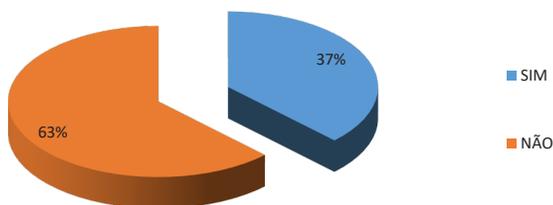
Esses tipos de empreendimentos na Amazônia são geradores de conflitos e de modificações espaciais, se os mesmos prosseguirem com estes tipos de atividades o futuro das próximas gerações estará correndo grande risco. Fica notável que os movimentos sociais, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas devem se unir e se fortalecer para ir de encontro e ter representatividade e voz para lutar pelo que é seu de direito e de como ao que é proposto pelo grande capital. Há grandes maneiras sustentáveis de explorar os recursos naturais existentes em nossa região. (SOUZA, 2018, p. 42)

Além disso, esse empreendimento faz parte das ações do governo implementando projetos sem medir as reais consequências e os danos à biodiversidade,

causando, inclusive, a extinção de algumas espécies de peixes, o que poderá também modificar a economia local, haja vista que a atividade pesqueira, a cada dia, contribui para a exportação no âmbito regional e, até, no nacional, por empresários, atravessadores, pescadores, vendedores ambulantes, entre outros.

Dessa forma, perguntou-se: Você teve informações a respeito do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins, que viabilizará a derrocagem do Pedral do Lourenço?

Gráfico 1 – Moradores tiveram informações sobre o Projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins



Fonte: Pesquisa de campo. SANTOS, março/2020

Evidencia-se, no gráfico 1, que 63% dos entrevistados não tiveram conhecimento da implantação do projeto Araguaia-Tocantins, e apenas 37% informaram que sim. Percebeu-se como os moradores da Vila Tauirí e das comunidades ribeirinhas encontram-se perplexos com as manobras do governo para autorizar o licenciamento da hidrovia Araguaia-Tocantins, com o objetivo do escoamento de recursos naturais no trecho de Marabá a Vila do Conde/Belém. Consequentemente, ficam de fora dos planos governamentais e alheios as mazelas sociais, com diversos impactos resultantes do interesse do capital nacional e estrangeiro.

Com isso, percebe-se como a ideologia constrói o nosso imaginário social. Segundo Chauí (2000), nossas ideias são historicamente determinadas pela nossa

experiência social, apresenta-se como aparências a sua própria essência. Até porque a aparência social nos oferece de cabeça para baixo, nossa realidade, o que é efeito aparece como causa em si e por si mesma, escondendo que são resultados da ação humana.

Então, os problemas sociais advindos do progresso existem porque é um processo natural quando o desenvolvimento chega à determinada região; tudo tem seu lado bom e ruim na percepção e nos objetivos dos projetistas e representantes do poder público. Ainda segundo Chauí (2000), essas imagens e ideias não exprimem a realidade social, mas representam a aparência social do ponto de vista da classe dominante, como se as ideias fossem autônomas e produzissem a realidade material e social.

É a natureza de que as ideias são em si e por si mesmas que faz com que a ideologia de progresso seja tão esperada por uma parte da população. Os conflitos existentes dessa relação são também permanentes como resultado da implantação desses empreendimentos, que em alguns momentos trazem impactos extremos nas relações mantidas entre os interessados.

O processo de licenciamento ambiental de grandes projetos não ocorre em um meio institucional marcado pela interação entre os atores; acontece por meio de negociações, e decide-se consensualmente acerca da apropriação e do uso do meio ambiente. Trata-se, como discutido, de um lócus institucional, no qual são travados embates entre segmentos sociais que representam projetos distintos de uma sociedade (SOARES, 2009).

Nesse caso, a hidrovía Araguaia-Tocantins viabilizará a derrocagem do Pedral do Lourenço e a população local, as comunidades tradicionais (pescadores, agricultores ribeirinhos) reivindicaram esclarecimento durante as reuniões, os seminários e as audiências públicas, sem nenhuma resposta positiva para suas perspectivas sobre a preservação do Pedral do Lourenço, porém, tudo já estava projetado, assinado e licenciado para execução do projeto.

De acordo com Santos (2005), o processo exige uma adequação permanente

das formas e das normas no que se refere à instalação de objetos técnicos, ou seja, de formas geográficas; tem-se a obrigação da aplicação de normas jurídicas, financeiras e técnicas moldadas às necessidades do mercado, que, muitas vezes, são alheias às realidades locais. Assim, essas novas formas de implantação de grandes projetos aceleraram as relações predatórias entre o homem e o meio, trazendo mudanças à natureza.

Segundo depoimento do E1, não tiveram muitas informações sobre esse projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins. Já tinham conhecimentos e dimensões dos impactos que poderão ocorrer a partir da derrocagem do Pedral do Lourenço, entretanto, alguns moradores têm perspectivas de que a Vila do Taurí poderá se desenvolver, como observamos na fala de E2, uma moradora das mais antigas da vila, que argumentou:

Olha não tem porque a gente falar da derrocagem sem que primeiro falarmos da Eletronorte porque até hoje ainda não pagaram o que combinaram conosco. Aqui nós não pagávamos luz, água e tínhamos como fazer farinha, tinha muitos cocos, azeite que não comprávamos o peixe onde dividíamos com nossos vizinhos. Deixaram nós em umas casas feitas por eles quentes e falaram que seriam construídas. Então agora temos uma associação que nos ajuda a chegar juntos aos responsáveis, já que não podemos impedir o derrocamento, mas queremos que fique alguma coisa em troca para meus filhos, netos e bisnetos, pois sei que não irei alcançar ver essa obra devida já ter 69 anos. Espero que fiquem gravados nas memórias de todos os meus conterrâneos que nasceram e se criam aqui como eu. (E2, aposentada e moradora da Vila Taurí, entrevista em 12/10/2019)

Percebe-se, assim, que o estado disponibilizou pouca informação para os moradores, causando, com isso, uma percepção deturpada acerca do assunto: a utopia de serem ressarcidos com indenizações, como ocorreu na época da implantação da hidrelétrica de Tucuruí. A concepção que a moradora tem desse empreendimento se dá de forma ilusória, pois as informações que são repassadas são em forma de propaganda, passando a ideia de que o progresso irá trazer

desenvolvimento e melhorias para a região, tanto sociais quanto econômicos.

Além disso, é importante citar que o pescador, o ribeirinho, o morador da cidade sente-se incapaz frente ao Estado.

Até porque eles mexendo com a natureza, estão mexendo com a gente. Não queríamos que fossem assim, mas como eles querem fazer, não seremos contra. Queremos saber o que vai ser deixado pra nós, pois até agora ainda não veio ninguém fala nada pra nós, até porque a empresa já veio fazer os estudos no rio, mas não nos procuraram pra dizer nada, esperamos que façam um trabalho bonito e ajude nossa comunidade. Pois mexendo com nosso Pedral, está tirando nossa beleza, nosso ganha pão, nossa mãe natureza e terminando isso aí o que ficará para nós. (E3 de 71 anos, pescador- entrevista em 19/10/2019)

Observou-se que os entrevistados demonstraram perspectivas de que, a partir da derrocagem do Lourenço, terão um progresso (desenvolvimento), porém, têm conhecimento de que sofrerão grandes interferências, em que haverá consequências e impactos imensuráveis. Entretanto, os impactos podem ser um preço muito alto que pagarão por conta do chamado “desenvolvimento”, que trará para o município de Itupiranga e, conseqüentemente, à Vila Tauriri melhora na educação, mais emprego, melhoria na saúde e para a população em sua totalidade.

Então, talvez com a quebra do deslocamento do Lourenço, isso venha acontecer na nossa cidade porque precisamos ter uma educação de qualidade, professores mais remunerados, uma faculdade para nossa cidade, cursos técnicos, eu acho que não. Então, é isso, acho que a derrocagem do Pedral do Lourenço vai sim ter um bom desenvolvimento pra cidade, certo vamos perder em algumas coisas, mais vamos ganhar em outras e eu espero que seja com a melhoria de educação para crianças, ter lazer que aqui não tem até o momento, só existe no mês de julho que temos a praia, mas no decorrer do ano não temos uma prainha, não temos um parquinho para nossas crianças. (E4, aposentada, entrevista em 16/10/2019)

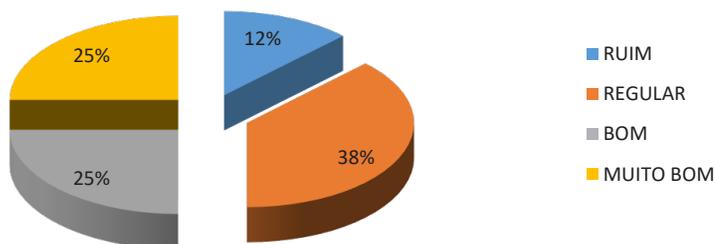
Percebem-se, nos relatos da moradora, os anseios de um empreendimento

que possa ter condicionantes em prol da população local e municipal, pois compreende que projetos regionais são licenciados pelos órgãos competentes. Sobretudo, é preciso que os representantes do poder municipal exijam da empresa o retorno à população, como bem enfatizado pela entrevistada: investimento na educação, valorização dos professores, universidade para seus filhos, lazer, entre outros.

Identifica-se, ainda nos relatos da E4, a perspectiva de um desenvolvimento que poderá ficar na utopia de dias melhores para as comunidades ribeirinhas. Sabe-se que os grandes projetos implantados na região amazônica não priorizaram as condicionantes constantes nos acordos, pois, os representantes do poder público municipal, falta cobrar da empresa executante do projeto; caso contrário, todo o anseio da entrevistada e dos demais moradores ficará na utopia, assim como na ocasião em que foram desapropriados devido à implantação da hidrelétrica de Tucuruí.

Complementando as discussões, perguntou-se: Como avalia a importância desse projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins para a comunidade da Vila Tauirí?

Gráfico 2 – Avaliação dos moradores do Projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins



Fonte: Pesquisa de campo. SANTOS, março/2020

O gráfico 2 evidencia que os entrevistados demonstram insatisfação, receios e curiosidades em relação ao que o projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins poderia proporcionar de desenvolvimento à região e às comunidades ribeirinhas.

Percebe-se que 38% acreditam ser regular, por não entenderem os objetivos da derrocagem e drenagem do Pedral do Lourenço, como afirmou P7: *“regular, por ser um projeto bem elaborado, mas que não prioriza os interesses dos ribeirinhos”*.

O morador e pescador demonstra que o projeto é bem elaborado para atender aos critérios de exploração da empreiteira, porém, não identificam os seus interesses; pelo contrário: é identificado no gráfico com 12% ser muito ruim para Vila Taurí, como declarou P6: *“muito ruim porque as comunidades não serão contempladas com nenhum recurso, tendo que procurar outras fontes de renda porque desaparecem muitas espécies de pescado”*.

De fato, os reais objetivos desse projeto são atender ao grupo capitalista que detém o poder de se apropriar dos recursos naturais sem respeitar e valorizar as comunidades ribeirinhas, como vem sendo contextualizado ao longo da história de povoamento da Amazônia.

Notou-se que os moradores e pescadores da Vila compreendem a importância do rio Tocantins, por representar a segurança alimentar para subsistência deles e comercialização do pescado. Nesse sentido, por se tratar do derrocamento do Pedral do Lourenço por conta do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins, o mais importante é garantir a manutenção do meio ambiente: *“O Pedral, assim como o rio, é a nossa vida, nos dá comida e segurança para sobreviver, nos dá o bem de continuar e viver disso, da pescaria, e dá para gente autonomia de viver melhor”* (E1, pescador e morador da Vila Taurí, entrevistado em 12 de outubro de 2019).

Nos relatos do pescador, a derrocagem do Pedral do Lourenço vai causar danos irreparáveis, pois o projeto irá prejudicar toda a tranquilidade dos moradores e afetar sua atividade pesqueira, uma das únicas atividades econômicas de poucos moradores que ainda residem na Vila Taurí. Eles têm consciência dos impactos provocados por essa derrocagem; sabem porque já enfrentaram outras consequências na extinção de muitas das espécies do pescado a partir da

implantação da usina hidrelétrica de Tucuruí na década de 1980.

Esse território gera memórias coletivas bastante frustradas e sem perspectivas de uma ligação pertencente ao espaço o qual esses atores habitam com que criaram um laço restrito, pois muitos nasceram na Vila Taurí. Assim, os impactos sociais e culturais são imensuráveis, como já descritos anteriormente.

Para Almeida (2012), na Amazônia, o processo de flexibilização das fronteiras territoriais deixa um ar de instabilidade entre as comunidades que ali vivem. Esse laço com o território pode ser afetado e modificado quando um agente externo interfere nesse equilíbrio. Esse mesmo agente se coloca como explicação para a exploração das riquezas naturais como forma de direitos que a sociedade tem de explorar em prol do crescimento de todos, no entanto, ele não respeita e, às vezes, não entende a importância do meio, do local, do território para esses atores que possuem esse laço sentimental com o espaço em que vivem.

Por isso, perguntou-se: A derrocagem do Pedral do Lourenço vai provocar impactos na comunidade da Vila Taurí?

Todos afirmaram que sim, elencando alguns impactos; segundo P7: “porque é do rio que os pescadores detêm a maior fonte de renda familiar”. Para P8, “pesca e turismo local” são impactos críticos, porque vão alterar aspectos relacionados à economia da população ribeirinha, ou seja, muitos pescadores ficarão sem fonte de renda, porque é do rio que tiram o peixe para vender e consumir. Com relação ao turismo, é um aspecto social, cultural e econômico, pois durante o veraneio muitos turistas visitam a vila para conhecer o Pedral, além de se refrescarem do rio Tocantins.

Nos relatos dos 8 moradores entrevistados, identificou-se o sentimento de tristeza e revolta pelo local que vai ser novamente transformado a partir das explorações dos recursos naturais, pois o Pedral do Lourenço sempre foi e continua sendo um espaço natural que atrai muitos visitantes e moradores, que se refrescam nas águas correntes do Tocantins. E uma das principais preocupações dos entrevistados é o medo de novas espécies dos pescados serem extintas

ou seguirem percurso natural, pois o trecho da hidrovia Araguaia-Tocantins é extenso e, conseqüentemente, vai transformar o fluxo hidrográfico.

Durante as visitas na Vila Taurirí, identificou-se que a maioria da população é formada por pescadores que ainda exercem atividade pesqueira e pescadores (idosos) já aposentados, que não exercem mais suas atividades, porém, a cultura alimentar do pescado continua e pode ser alterada com a falta do pescado.

Tanto os pescadores ativos quanto os aposentados cumpriram seu papel de representantes da vila ao participarem de reuniões, seminários, audiências públicas, entre outras ações, em que foi discutido e apresentado o projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins, que trata sobre a derrocagem do Pedral do Lourenço. Entretanto, de acordo com seus relatos, sentem-se impotentes por não conseguirem fazer nada para frear ou impedir que tal projeto seja implantado e concretizado.

O que estamos vivendo hoje são resultados da implantação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, os impactos que causaram na época, sendo que nossa comunidade fora completamente deslocada para Itupiranga, onde tivemos experiências o qual não gostamos. E agora que nos resta é esse Pedral nosso patrimônio, nossa riqueza a até agora não sabemos nada sobre o que acontecerá conosco de novo, pois apesar de não aceitarmos, mas já estamos organizados através de uma associação com outras comunidades que também passaram por tudo como nós, e só queremos que fique algo para nosso povo. (E5, morador na época de Jatobal, entrevista em 26/10/2019)

Fica evidente nos relatos do morador o sentimento de frustração dos que sofreram com os impactos provocados pela implantação da hidrelétrica de Tucuruí. Sabem que o Pedral do Lourenço, além de ser um recurso natural, é um patrimônio cultural da população itupiranguense e principalmente daqueles que nasceram na Vila Taurirí, e não conseguem ter uma boa perspectiva em relação à derrocagem e transformação do Pedral.

Partindo desse contexto, percebe-se o sentimento de frustração e medo, porque a identidade da comunidade estará ameaçada, com a falta desse espaço

natural que vivenciam desde as suas infâncias, quando desciam para tomar banho e lavar roupas nas margens do rio Tocantins. Por terem que se adequar mais uma vez a outra forma de sobreviver, pois não sabem como ocorrerá o fluxo do pescado, além do fato de que já sofreram consequências nesse meio local.

À medida que os impactos se tornavam evidentes, os entrevistados declararam que é difícil acreditar nas transformações que podem ocorrer com a derrocagem do Pedral do Lourenço. Percebem que é preciso conservar suas identidades locais, culturais, sociais, entre outras, ou impedir que elas se tornem enfraquecidas por causa dos impactos que ocorrerão.

Nesse sentido, perguntou-se: Como avaliam os impactos ambientais e sociais que poderão ser provocados pela derrocagem do Pedral do Lourenço?

A maioria dos entrevistados não teve condições de avaliar os impactos que a Vila Tauirí e as demais populações ribeirinhas sofrerão a partir da derrocagem e drenagem do Pedral do Lourenço, por desconhecerem que tipo de alteração ocorrerá. Segundo o que P8 relatou, *“primeiramente, irão morrer muitos peixes, animais com a explosão das pedras e muitos ficarão sem local para desovar, como os tracajás, porque não terá mais a praia”*.

Para a população local, a obra poderá causar grande impacto, pois a escavação do canal vai atingir totalmente os bancos de areia, de praia, onde algumas espécies de peixe ainda ficam, conforme identificado nos relatos do morador e pescador. Além disso, os demais entrevistados acreditam que o projeto irá prejudicar a tranquilidade dos moradores e vai afetar a pesca, um bem que os pescadores colocam como mais precioso, pois é o que alimenta quase a vila inteira e outras comunidades ribeirinhas.

Deste modo, conforme afirma Sánchez (2006),

Ambiente é o meio de onde a sociedade extrai os recursos essenciais à sobrevivência e os recursos naturais por outro lado, o ambiente é também o meio de vida, de cuja integridade depende à manutenção de funções ecológicas essenciais demandadas pelo processo de desenvolvimento socioeconômico. Esses recursos são geralmente denominados naturais, à vida. (SÁNCHEZ, 2006,

Partindo dessa concepção, percebe-se que as alterações do meio ambiente, a partir da execução de determinadas atividades, podem gerar, além de repercussões, conflitos, perdas e consequências irreparáveis, como poderão ser elencados pelas futuras gerações os impactos provocados a partir da implantação do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins e, conseqüentemente, da derrocagem no Pedral do Lourenço.

É importante apontar para a necessidade de se perceber para os empreendimentos em seu conjunto e considerar os impactos cumulativos deles. A preocupação dos entrevistados com compreender esse processo e como se organizam implica dizer que é preciso levar em consideração as populações de pescadores artesanais, cujos direitos como populações tradicionais “têm sido silenciados durante anos”.

Sabe-se, ainda, que é um problema histórico, estrutural que temos nos processos de licenciamento ambiental no Brasil, haja vista a facilidade com que grandes empresas e/ou consórcios empreiteiros conseguem a liberação para exploração dos recursos naturais. No que se refere à derrocagem do Pedral do Lourenço, existe uma negação por parte dos empreendimentos e do governo em reconhecer os pescadores, os aposentados da Vila Taurí e demais populações ribeirinhas como sujeitos diferenciados, como comunidades tradicionais.

Sendo assim, para finalizar as discussões, perguntou-se: Poderia citar suas perspectivas em relação à derrocagem do Pedral do Lourenço?

Esse projeto da hidrovia, do derrocamento e da dragagem do rio Tocantins vai afetar não apenas os moradores da Vila Taurí, como também comunidades ribeirinhas que vivem há décadas na região, e outros que nasceram às margens do rio. Analisando os relatos dos entrevistados, a principal perspectiva que eles têm em relação ao projeto da hidrovia Araguaia-Tocantins é quanto à renda familiar. De acordo com P6, “*a renda familiar será afetada*”; para P7, “*muitas famílias terão suas rendas afetadas diretamente pelo derrocamento*” e, segundo

P8, *“a derrocagem vai ser bom apenas para os empresários e muito ruim para os ribeirinhos que moram na região, que ficarão sem a renda principal, que são os peixes, que irão desaparecer depois das explosões no Pedral”*.

São relatos críticos, porque se referem aos aspectos sociais e econômicos que irão afetar toda a população. Sabe-se que a população ribeirinha amazônica vive da pesca artesanal, e com o advento dos ciclos econômicos, o pescado passou a ser produto de venda e exportação. Vale ressaltar que o município de Itupiranga é um dos principais exportadores do pescado para outras regiões brasileiras.

Com relação aos impactos sociais, econômicos, culturais, dentre outros, há evidências de consequências que podem romper as barreiras ecológicas, repercutindo diretamente sobre as pessoas que ali vivem, ou seja, afetando, além do seu modo de vida, a sua memória. Por exemplo, um projeto de grande dimensão, como a implantação da usina hidrelétrica de Tucuruí, repercute sobre as pessoas, tanto de maneira positiva, como negativa, em seus planos econômicos, sociais e culturais.

Para os entrevistados, fica a sensação de que estão isolados e sem proteção, porque veem as empresas autorizadas pelo governo chegarem no território e adentrá-lo para usufruir dos recursos naturais existentes, recursos esses que são o contexto social, cultural, histórico e econômico de uma população ribeirinha que tem nome, valores, vivências, entre outros, que devem ser respeitados e valorizados.

Por outro lado, alguns moradores da Vila Tauirí observam que os impactos positivos da hidrovia, em termos de geração de empregos e de produção, podem ser considerados no cálculo dos benefícios, haja vista que, na região, não existem opções de empregos; então, acreditam que podem conseguir outra fonte de renda.

Portanto, identificou-se que os problemas mais relatados pelos entrevistados se referem à questão socioambiental, principalmente a que reflete a am-

biental, pois ela interfere nas outras escalas – sociais, econômicas e culturais.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se analisar os impactos do projeto Hidrovia Araguaia-Tocantins com a derrocagem e dragagem do Pedral do Lourenço sob a perspectiva das memórias de moradores da Vila Taurí em Itupiranga - PA, podendo-se concluir que é mais uma ação do governo e das empresas com a finalidade de apropriar-se do território e dos recursos naturais sem se preocupar com os seres vivos ali existentes.

O estudo permitiu buscar também responder a problemática de pesquisa, investigando-se: Que impactos provocarão a derrocagem e dragagem no Pedral Lourenço na Vila Taurí, em Itupiranga?

Identificou-se que poderão ser vários os impactos provocados a partir da implantação da hidrovia Araguaia-Tocantins, principalmente sociais, econômicos e culturais, porque a região da Vila Taurí é constituída de populações ribeirinhas e amazônicas, tendo a maioria nascido e crescido às margens do rio Tocantins. Os aspectos sociais são os mais afetados, porque as alterações no modo de vida, sobrevivência e lazer dos moradores implicam em transformações imensuráveis.

No que se refere aos impactos econômicos, irá atingir quase a totalidade dos moradores/pescadores que residem na vila e nas demais comunidades ribeirinhas. O pescado é a principal fonte de renda e subsistência das famílias; com a derrocagem do Pedral do Lourenço, o leito do rio vai ser alterado e muitas espécies poderão desaparecer, interferindo diretamente, como já registradas, na economia, sobrevivência e subsistência da comunidade.

Os impactos ambientais acontecerão com a poluição da água, devido ao transporte das embarcações que ali passarão, e possíveis vazamentos de combustíveis e produtos químicos que contaminarão a água. Consequentemente,

mais espécies do pescado poderão desaparecer e ocasionar doenças que atingiriam a população, animais e a vegetação.

Considerando a pesquisa de campo com os 8 moradores/pescadores, identificou-se que todos se encontram preocupados com a derrocagem do Pedral do Lourenço, pois acreditam que muita coisa vai mudar e temem pelas desvantagens desse projeto. Todavia, poucos entrevistados demonstraram curiosidades e esperanças de que o desenvolvimento chegasse à região com empregos para aumentar a fonte de renda das famílias.

Na pesquisa literária, concluiu-se que o contexto de viabilização da hidrovía Araguaia-Tocantins apresenta marcas discursivas que envolvem interesses econômicos e interesses políticos. Tais formações discursivas estão interligadas a um contexto mais geral, que é o contexto nacional, que pauta a Amazônia como área a ser explorada. Para isso, há a necessidade de interligar os diversos modais de transportes, de modo a viabilizar a total integração, a fim de proporcionar melhor logística de escoamento de commodities. No caso específico de nosso estudo, a hidrovía Araguaia-Tocantins é considerada no cenário econômico e político como a propulsora para o efetivo desenvolvimento da região.

Dada à importância do assunto, sabe-se que este estudo não é conclusivo. Torna-se necessária a ampliação de mais pesquisas, para obter dados mais consistentes sobre a legitimação da hidrovía Araguaia-Tocantins e os impactos provocados por ela quando já se tenha concretizado o derrocamento do Pedral do Lourenço.

Por fim, conclui-se com o anseio de ter alcançado os objetivos propostos, tendo como base as expectativas geradas em torno do projeto da hidrovía Araguaia-Tocantins, com ênfase nos possíveis problemas e impactos por ele gerados, que afetam, tanto negativa como positivamente, a comunidade da Vila Taurí e as demais populações ribeirinhas, além das regiões próximas, podendo ser estas caracterizadas como “áreas de influência direta” do empreendimento.

Referências

ALMEIDA, A. **Hidrovia Tocantins-Araguaia**: Importância e impactos econômicos, sociais e ambientais segundo a percepção dos agentes econômicos. Universidade de São Paulo, 2012. Disponível: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-24112004-090158/publico/alivinio.pdf>. Acesso em março de 2020.

BRASIL, **Hidrovia Tocantins Araguaia e as demais estratégicas brasileiras**, 2013. Disponível: <http://www2.transportes.gov.br/bit/04-hidro/hidro.html.pdf>>>. Acesso em março de 2020.

BRASIL. Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil [Ministério da Infraestrutura], Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT. **O derrocamento do Pedral do Lourenço e seu impacto na logística intermodal de transporte via Hidrovia do Tocantins-Araguaia**. 2016. Disponível: <http://hidroviaveis.com.br/wp-content/uploads/2017/09/13-derrocamento-e-hidrovia-tocantins-araguaia.pdf>. Acesso em março de 2020.

CANCELA, C.D. **Migrações na Amazônia**. Belém: Açaí: Centro de Memórias Amazônia/PPGA, 2010.

CARNEIRO, A.J.D. **Castanheiros, Agricultores e Índios**: conflitos pelos usos da terra em castanhais do médio Tocantins (1948-1980). Dissertação. Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2009.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAVES, Antônio Braga. **Do Lago Vermelho a Itupiranga**: uma história para crianças. Belém: [s. n.], 1990.

CUNHA, Cristiane. SEMINÁRIO SOBRE OS IMPACTOS DA HIDROVIA ARAGUAIA-TOCANTINS SOBRE A PESCA NA REGIÃO: O RIO TOCAN-

TINS PARA ALÉM DO USO COMO VIA DE TRANSPORTE, 1., 2018, Itupiranga. **Relatório** [...]. Marabá: NeAM/UNIFESSPA, nov. 2018.

DUARTE, W.J.B. **A população ribeirinha e o progresso migratório para o município de Itupiranga – 1976 – 1998**. Marabá: UFPA. Núcleo de Marabá, 2001.

FONTES, E.J.O.; MALHEIROS, R.G.; MESQUITA, T.B. de. **Na estrada da memória: a história do município de Abel Figueiredo Pará (1960-2011)**. Belém: Paka – Tatu, 2012.

LINDOZO, R. **A história da vila Taurí contada pelo seu povo**. Monografia. Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Marabá, 2013.

MONTEIRO, J.B. **História de Itupiranga e de sua gente (1892 – 2006)**. Gráfica UFPA. Itupiranga, 2007.

RODRIGUES, G.L. **Meninice: Memórias**. 2ª Edição. Goiânia: editora do Autor, 2005. 182 p.

RODRIGUES, Maria de Jesus Fernandes. **Memórias – Um mergulho no passado... Um emergir no presente**. 1ª Edição. Goiânia (E.V.). Belém – Pará, 2006. 215 p.

SÁNCHEZ, Luís Enrique. Avaliação de impacto ambiental e seu papel na gestão de empreendimentos. In: VILELA JR., Alcir; DEMAJOROVIC, Jacques (org.). **Modelos e ferramentas de gestão ambiental: desafios e perspectivas para as organizações**. São Paulo: Senac, 2006.

SANTOS, M.R.C. dos. **Impactos socioambientais gerados pela implantação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no município de Itupiranga**. Monografia. Universidade Federal do Pará – UFPA, Brejo Grande do Araguaia, 2005.

SCHMINK, M.; WOOD, C.H. **Conflitos Sociais e a Formação da Amazônia**. Editora UFPA. Belém, 2012.

SOARES, Vânia Ribeiro. **Impactos sociais causadas pela construção de hidrelétricas em populações ribeirinhas na Zona da Mata Mineira**. 2009. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SOARES, V.R. **Impactos Sociais causadas pela Construção de Hidrelétricas em Populações Ribeirinhas na Zona da Mata Mineira**, 2009.

SOUZA, Lucélia do Nascimento. **Derrocamento do Lourenção**: estudo socioantropológico da percepção dos moradores da Vila Tauiry, Itupiranga - PA. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018.

Capítulo 3

Cartografia social da comunidade do Carrapato Marabá-PA: a experiência dos educandos da Escola Sol poente

*Jordelma Sousa Silva
Joari Oliveira Procópio*

Introdução

O presente trabalho é uma descrição das etapas de construção da cartografia social da comunidade do Carrapato, utilizada como ferramenta de sensibilização na educação ambiental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sol Poente, única escola ribeirinha do município de Marabá-PA, localizada às margens do rio Tocantins.

A escola, enquanto instituição, tem papel de suma importância na construção de espaços de sensibilização e pesquisa para os educandos e moradores da comunidade ribeirinha quanto à importância da preservação do meio no qual vivem.

Outro aspecto importante nessa discussão é a práxis, ou seja, a prática com a reflexão, ou, ainda, a reflexão a partir da prática. A aplicação da práxis na educação ambiental é defendida por Loureiro (2002), para construir valores, conceitos, habilidade e atitudes que possibilitem leitura da realidade de vida dos sujeitos.

O autor, sobre essa temática, afirma que a educação ambiental é um pro-

cesso de contínua aprendizagem; é um instrumento que auxilia na formação da cidadania do indivíduo; promove a sensibilização sobre os problemas ambientais do local em que se vive; tem como objetivo refletir acerca da importância da preservação do meio em que o educando está inserido, focando nas dificuldades enfrentadas na educação do campo, principalmente em classes multisseriadas.

Outro fator discutido é que entre as atividades propostas pela educação ambiental está o processo de investigação da realidade. O propósito desta é possibilitar ao docente o entendimento sobre o ambiente em que ele habita e que tenha consciência dos problemas ambientais frequentes na comunidade, bem como a contribuição da educação na preservação ambiental e na solução desses problemas.

Dessa forma, a educação ambiental pode se valer de várias ferramentas metodológicas, assim como de ações que promovem envolvimento dos educandos no processo de construção de produtos que auxiliem no aprendizado, o que corrobora com o da pesquisa como princípio educativo trazido por Demo (2011).

Para contribuir com esta pesquisa, foi utilizada como ferramenta a construção da cartografia social da comunidade, tendo em vista a desconstrução e reconstrução de conhecimento por parte dos educandos e da comunidade; a articulação do conhecimento teórico com o prático, que viabiliza maior construção do conhecimento adquirido em sala de aula; e a prática de ensino associado com extensão do campo, que perpassa as fronteiras da escola divulgando conhecimento.

A motivação principal deste estudo se deu a partir da experiência docente exercida na comunidade Carrapato, localizada no município de Marabá-PA, onde fica a Escola Sol Poente, como citado, única escola ribeirinha do município. Após observações sobre os problemas ambientais encontrados nesta comunidade, sentiu-se a necessidade de fazer uma breve reflexão e sensibilização dos educandos e da comunidade para esses problemas.

Observa-se que, na comunidade ribeirinha, os rios e roçados são suas princi-

tais fontes de alimentos, bem como a pesca e extração de organismos aquáticos do meio onde se desenvolveram para diversos fins, tais como alimentação e comercialização, trazendo, assim, o sustento das famílias.

O impacto da pescaria nos rios é bem perceptível desde a diminuição da oferta de pescado (principal fonte de alimentação e sustento), perpassando pela poluição da água, os impactos no equilíbrio da vida aquática, e a comunidade precisar se sensibilizar a respeito de sua relação com a natureza.

De acordo com Freire (1997 pg.50), sobre o comprometimento político no ato pedagógico, é “impossível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse”. Motivada por esse preceito, a investigação aqui proposta tem como objetivo descrever e refletir a respeito da construção, por docentes e estudantes da multissérie da Escola Sol Poente, da cartografia social da comunidade Carrapato, com o uso de ferramentas participativas.

A inquietação principal do trabalho é como a cartografia social poderá sensibilizar os educandos e a comunidade do Carrapato a buscar soluções para seus problemas ambientais.

Para atender ao objetivo deste trabalho, foram desenvolvidas as seguintes ações: roda de conversa com os educandos sobre os problemas ambientais que eles enxergavam na sua localidade, e eles desenvolverem atividades de educação ambiental com a intenção de auxiliar na sensibilização e reflexão acerca desses problemas ambientais encontrados.

Essas atividades aconteceram a partir da pesquisa proposta pelo curso de especialização em Agricultura Familiar, Currículo e Educação do Campo, durante o tempo-comunidade, no período de janeiro a junho de 2019. A atividade foi proposta como pesquisa para desenvolver a monografia como requisito parcial à conclusão do curso.

A cartografia social, na abordagem desse trabalho, é trazida como importante ferramenta de pesquisa, pois integra-se ao processo de planejamento e manejo de territórios sob uma perspectiva participativa, na medida em que

estabelece a ligação entre os grupos sociais como seu território (ACSELRAD; COLI, 2008).

O trabalho faz abordagens acerca do papel da escola do campo enquanto processo educativo no ensino-aprendizagem, e, em seguida, apresenta reflexões sobre educação ambiental social da comunidade especialmente nas classes multisseriadas.

O estudo em questão classifica-se, quanto à natureza, como aplicada; no tocante aos procedimentos técnicos, bibliográfica; em relação aos objetivos, como descritiva; no que tange à abordagem, é qualitativa, pois possibilita a criação de conhecimentos para garantir aproximação concreta e histórica com o objeto de estudo. Isso requer um questionamento, uma vivência histórico-crítica por parte do observador e do pesquisador, para que haja um diálogo com a realidade e a interpretação, porque gera conhecimento para a dinâmica na solução de problemas específicos; envolve concepções e interesses locais.

Também é bibliográfica em razão de ser desenvolvida a partir de material publicado, como livros, artigos, periódicos, internet e outros. Descritiva porque expõe características sobre o tema. E qualitativa por envolver a participação dos educandos, pelo uso de estruturas interpretativo-teóricas, que informam o estudo dos problemas abordados pelos educandos na pesquisa (incluem vozes dos participantes) e a reflexão do pesquisador com coletas de dados no campo, ambiente onde eles vivenciam a questão analisada.

A pesquisa de campo foi realizada com e pelos educandos, em visitas na comunidade para coletas de dados. A construção da cartografia social foi acompanhada pelos professores da escola, educandos e moradores locais; a socialização e culminância envolveu todos (comunidade local) durante o evento. Importante a participação na apresentação dos resultados para compreender e contribuir a respeito da necessidade de sensibilizar e refletir acerca da preservação ambiental em seu local de vivência.

O estudo foi realizado na Escola Sol Poente, localizada na vicinal São Sebas-

tião (Vila Carrapato), zona rural do município de Marabá-PA, banhada pelo rio Tocantins e pelo lago do Carrapato, nome que originou a comunidade na qual residem cerca de 150 famílias que vivem da pesca e da agricultura.

A escola é composta por salas multisseriadas divididas em três turnos, (matutino, vespertino e noturno), desde a educação infantil ao ensino fundamental, e uma turma de educação de jovens e adultos – EJA, 2º seguimento, além de o sistema ser modular¹, em que há uma rotatividade docente, totalizando 10 professores, estando 2 no ensino regular e 8 no sistema modular nas salas multisseriadas.

A coleta de informações desenvolvida evoca uma descrição e reflexão sobre a experiência, enquanto educadora integrada, e a significativa importância da preservação do meio ambiente a partir do estudo da própria realidade. Para que haja um melhor desdobramento da educação ambiental, é preciso uma reflexão sobre relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo, com seus semelhantes e com o ambiente de um modo geral (VASCONCELLOS, 1997).

A pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira, a explanação de conceitos e metodologia em aulas expositivas e rodas de conversas com moradores mais antigos da comunidade (historiografia local); na segunda etapa, coleta de dados realizada com o uso de celulares e questionário pré-elaborado (juntamente com os estudantes); e na terceira etapa, a socialização e validação de dados para a construção da cartografia materializada em uma maquete.

Durante a socialização, os pais dos educandos fizeram falas a respeito da importância dos seus saberes, considerações e avaliação das etapas da pesquisa. O registro fotográfico e de vídeo da apresentação dos resultados e validação dos dados pela comunidade foi realizado pela escola, para serem utilizados posteriormente.

1 - Sistema que trabalha com a educação com disciplinas blocadas divididas em 8 módulos, em que os professores trabalham em distintas escolas por períodos que duram entre 25 e 30 dias cada módulo, na mesma escola.

A educação e a releitura do papel da escola do campo

Os desafios postos para a educação do campo se iniciam até mesmo na construção do próprio conceito, uma vez que ela está em constante movimento de construção (CALDART, 2008). A autora considera que o conceito não é o ponto principal da educação do campo, no entanto, aponta três importantes questões na sua discussão conceitual: a materialidade de origem baseada na tríade campo-política pública-educação – educação do campo é uma especificidade; a educação do campo é do campo; e, por fim, essa educação se constitui em três movimentos distintos: educação do campo é negativa, baseada em denúncia e resistência à inferiorização dos sujeitos do campo; educação do campo é positiva e baseia-se em denúncias, práticas e propostas concretas; e educação do campo é superação, projeto/utopia das outras concepções dos elementos e sujeitos do campo, sob a perspectiva de transformação social e emancipação humana (CALDART, 2016).

Sair da lógica perversa da educação tradicional imposta às escolas do campo, através do sistema capitalista, não deve ser formal, mas essencial na mudança das práticas educacionais capazes de incluir a diversidade e especificidade dos sujeitos do campo (PRAZERES; CARMO, 2012). Para o educador Paulo Freire (2000, pg44), a escola é protagonista em uma educação significativa, preparada para que o ensino e a aprendizagem, de fato, efetivem-se, em que a proposta político-pedagógica esteja alicerçada, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente sua realidade tanto social quanto cultural, política e histórica, e que o educador seja aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor, cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade”. O autor ainda afirma que a compreensão de disciplinas de forma diferente não é tampouco alheia a uma análise crítica do funcionamento da sociedade.

O autor afirma ainda que a escola deve ser um lugar que possa proporcionar

um trabalho de ensino-aprendizagem, que permita estar continuamente superando os desafios, pois a escola é um ambiente privilegiado para pensar. Para ele, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, se não que esta (a sociedade), tendo formado a si mesma, de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com valores que guiam essa sociedade” (FREIRE, 1976, p. 30).

Para esse educador, o aprendizado é um ato de amor e coragem, tendo sustentação no diálogo. Cabe aos educadores a compreensão de que a história é um processo de participação íntegra e não progride de maneira unitária. É nesse sentido que a escola é um lugar adequado para o ensino.

O autor compreende a educação como um processo de transformação social, que pressupõe ver o sujeito não como mero reservatório, mas um construtor de sua própria história, isto é, capaz de problematizar sua relação com o mundo.

Ao se tratar de educadores do campo, no processo de ensino-aprendizagem, necessitam de práticas distintas daquelas que são praticadas no meio urbano, porque precisam de outras informações juntamente com as já existentes na sua estrutura cognitiva, exercendo a autonomia metodológica e de abordagem que traga a realidade dos estudantes para a sala de aula.

A participação do sujeito no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância na postura crítica sobre sua realidade em todas as etapas do aprendizado. Esse aspecto está disposto na Resolução CNE/CEB no 1/2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que salienta que a identidade dessa escola e de seus sujeitos é definida a partir de questões inerentes à própria realidade, ancorada na temporalidade e nos saberes próprios, na memória coletiva, e na rede de ciência disponível na sociedade e nos movimentos sociais (BRASIL, 2002).

Outro aspecto importante da resolução é que, de acordo com a legislação, a educação do campo precisa de educadores que tenham formação específica para docência, relacionada às questões do campo, porquanto a maioria dos profes-

sores designados para atuar nas escolas do campo é de escolas urbanas ou, na maioria das vezes, não possui conhecimento da realidade do campo.

A resolução aponta que as propostas pedagógicas precisam estar, crítica e conscientemente, direcionadas a uma educação libertadora e comprometidas com ela, para que esse aprendiz tenha formação transformadora, levando em consideração suas vivências e especificidades e que o valorize enquanto sujeito do campo.

Em suma, é através da educação do campo que o educador deverá se colocar frente a situações concretas, que possam auxiliar a compreensão do mundo que o rodeia; nesse caso, se o ensino não estiver em sintonia com sua realidade, não terá resultado satisfatório no processo de ensino-aprendizagem. Só terá significação se o docente se propuser a aprender com o sujeito, afinal, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido” (FREIRE, 2006, pg 69).

Outro aspecto importante a ser destacado é as conquistas colocadas por Molina e Freitas (2011), que afirmam que, nas duas últimas décadas, ao destacar o protagonismo dos povos do campo, o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos que não haviam ainda protagonizado esse espaço: os movimentos sociais do campo.

Elas destacam que esses sujeitos coletivos, por dentro de suas lutas sociais, também de suas práticas educativas cotidianas, articulados nacionalmente no Movimento de Educação do Campo, têm sido capazes de apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural face às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores.

Ao discutir os avanços conquistados, colocam que a obtenção de marcos legais e da destinação de programas educacionais a esses sujeitos, a agenda a despeito do tema nas pesquisas acadêmicas brasileiras em conjunto com a articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela educação do campo são as principais conquistas para a transformação dessa escola e fazem com que ela tenha os princípios articulados pelo movimento pela

educação do campo.

Nosso cenário político-econômico traz realidades complicadas enfrentadas pela educação do campo, o que Santos (2020) chama de ofensiva do capital sobre setores sociais, principalmente instituições públicas de ensino. A autora ainda afirma que a desarticulação de políticas e o aparelhamento da educação para o empresariado, com a desobrigação do Estado na formação cidadã e libertadora, são as prioridades do governo atual², colocando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a formação de professores para essa realidade e o programa Future-se.

A pesquisa como princípio educativo na escola

A escola, como mediadora no processo de articulação, está sempre em busca da construção de conhecimentos. É através do trabalho de pesquisa em sala de aula que proporciona aos educandos questionamentos, formulações e comunicação entre eles. Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) defendem que a pesquisa é uma forma de envolver os sujeitos, educadores e educandos, na reflexão dos discursos e verdades implícitas nas formações discursivas, bem como a construção de novas verdades a partir dos confrontos de argumentos, e que a pesquisa na sala de aula não é pronta; que as verdades se constituem a partir de uma construção humana.

Levando em consideração que aprender por meio da pesquisa é de grande importância ao processo educativo, é através da pesquisa que começa o ato de questionar, e aguça-se a curiosidade de querer saber mais sobre determinados assuntos; é através das dúvidas que se desenvolvem as problemáticas que dizem respeito ao que se deseja conhecer. “Pesquisa pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma ideia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002,

2 - Governo do Presidente Jair Bolsonaro(2018-2022).

p. 15).

Nessa prática, não ocorre apenas o repasse de conteúdo, mas, sim, uma abordagem teórica do que já existe, apresentada de forma crítica com orientação e incentivo do educador, que, segundo Demo (2011, p. 130), assume o papel de orientador que motiva a produção por parte do educando, que passa pela cópia, escuta o seguimento de ritos introdutórios, mas precisa evoluir para autonomia.

De acordo com o autor citado, para desenvolver autonomia, é interessante que o educando, ao se envolver na pesquisa, possa perguntar, ter curiosidade de conhecer e buscar as respostas que a pesquisa provocou. Através dos questionamentos, ele é provocado a uma investigação aprofundada e compreensão melhor do conceito e ações da pesquisa. Moraes, Galiazzo e Ramos (2012, p. 13) afirmam que uma nova compreensão, um modo diferenciado de fazer, novas atitudes têm mais significado quando são construídos a partir de questionamentos e da pergunta como parte inicial da pesquisa em sala de aula.

Destaque importante dos literatos é quanto à construção de argumento dos educandos, que só ocorre quando eles entendem que somente questionar sobre determinada pesquisa não é suficiente para a construção de conhecimentos; necessitam de ações e reflexões sobre o que realmente precisam aprender, tendo em vista que não há verdades que não possam ser sustentadas pela falta de argumentos. Nesse caso, é importante que se baseie em uma fundamentação teórica da investigação para que não haja contradições do que se espera aprender em uma pesquisa.

Destacam, ainda, que os argumentos e comunicações estão estritamente relacionados. Vale ressaltar que é importante haver discussões, debates e críticas, levando em consideração que ninguém é dono do saber sozinho, e que não há discurso de uma só verdade, e, sim, de várias, que devem ser compartilhadas por e para todos.

A prática da pesquisa para educar é um grande desafio para muitos docen-

tes, haja vista que, na sua maioria, consideram a pesquisa separada da educação e conduzida de várias formas. Cada um tem maneiras diferentes de desenvolver seu trabalho de investigação com seus lecionandos. Além disso, educar pela pesquisa é investir na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de atuar na sociedade, intervindo na realidade social e política, de modo a contribuir de forma significativa para a transformação do meio em que vivem, por meio das descobertas e aprendizagens (DEMO, 2011).

Educar pela pesquisa é um encaminhamento didático, haverá sempre encaminhamentos diferentes; cada educador tem seu modo de se direcionar, pois não são receitas prontas (DEMO, 2011). A pesquisa, nesse contexto, carece de sujeitos que assumam o papel de pesquisador, investigador, e façam com que tal investigação tenha princípios científicos e educativos, para que se torne prática cotidiana em sala de aula.

A cartografia como ferramenta de compreensão de mundo

Uma forma interessante de pesquisa é a cartografia social, pois possibilita um novo aprendizado, fazendo com que o sujeito se torne crítico diante de situações do seu cotidiano. A linguagem cartográfica, que antes envolvia cálculos e memorização, nesse momento, está direcionada a outra perspectiva.

O conhecimento inerente à cartografia social é baseado em uma troca, essa relação entre sujeitos em uma ação contínua de mapear. Diante disso, Faria e Lima (2014, p. 250) afirmam que o domínio dessa linguagem é essencial na formação cidadã completa, para pensar o espaço e dispor de instrumentos consciente disso; constitui-se um elemento de poder saber interpretá-lo, e compreender melhor o espaço e atuar sobre ele de forma intelectual.

O conceito de cartografia social surgiu no início da década de 1990 com o projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. As primeiras iniciativas foram

desenvolvidas em territórios da Amazônia Legal, e depois se estenderam para outras regiões brasileiras, especialmente na área rural; no entanto, já há experiência envolvendo comunidades urbanas (GORAYEB; MEIRELES, 2014).

O mapeamento social geralmente envolve populações tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, e é instrumento utilizado para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos (GORAYEB; MEIRELES, 2014).

O mapa social retrata o cotidiano, informações contidas em seus processos territoriais. Por meio desse mapeamento social das pessoas, através dessa visibilidade, as comunidades vêm conquistando seus direitos e garantindo seu espaço. “São mapeadas localidades, rios, lagos, cemitérios, casas, igarapés, grotas – independente do seu tamanho ou condição, os termos abordados são relevantes pelas próprias comunidades estudadas” (GORAYEB; MEIRELES, 2014, p.18).

O autor destaca ainda que a elaboração dos mapas é aspecto de grande importância. São feitos pelas próprias pessoas que ocupam um território, em que apresentam a forma de viver delas; como trabalham, interagem umas com as outras em espaços simbólicos e afetivos. A produção da cartografia social envolve toda a comunidade. A participação na construção da cartografia é uma forma de fortalecer os laços afetivos e restabelecer coletivamente o trabalho em grupo.

Nas últimas décadas, a cartografia vem se tornando um mapa de linguagem visual, mas nem sempre foi assim. O mapa sempre foi utilizado como ferramenta pelo homem para a sua localização e comunicação. Para Girard (2011), a cartografia escolar encontrada no livro didático reflete contextos diferentes dos educandos que não têm interesse em aprender. É importante frisar que o mapa apresenta informações muito técnicas, distantes da realidade dos leitores.

A cartografia social vem se tornando de fundamental importância no processo crescente de demandas das tecnologias, destacando georreferenciamento e microinformática acompanhada da internet. Alves (2013 pg03) destaca “que

através da cartografia houve uma popularização de informações geodésicas, já que os mapas têm disponibilidade gratuita na internet, assim como imagens de satélite, dados, cartas ambos georreferenciados em arquivos digitais de forma acessível”.

Como linguagem no processo de ensino-aprendizagem, Delors (1999 pg.89) destaca que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

A educação faz parte desse processo de construção do conhecimento, e há várias formas de o educando estudar compreendendo o local no qual ele vive, para que possa entender melhor seu espaço e sentir-se inserido, proporcionando o entendimento e a análise desse espaço. Callai (2005) afirma que a leitura de mundo se dá pela leitura do espaço, as marcas da vida das pessoas, e vai além de ler um mapa.

Outro aspecto defendido por ele é trazer informações que possam desenvolver experiências concretas, através de ideias claras, para fazer com que esse conteúdo tenha uma fixação inteligível no processo de ensino-aprendizagem; “é fazer a leitura do mundo da vida, construção cotidiana e que expressam tanto as nossas utopias como os limites que nos são postos, sejam eles no âmbito da natureza, no âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (CALLAI, 2005, p. 247).

Os autores Castro, Gomes e Corrêa (2012) descrevem que a diferenciação espacial dos significados, a partir da compreensão da cultura como significado criado e recriado nos âmbitos das práticas de grupos sociais e suas dinâmicas, forma mecanismos e organização do espaço. Esses autores também afirmam que a organização do espaço pode ser realizada através do processo de codificação e decodificação dos objetos existentes nesse meio geográfico, que norteia a construção desse saber do seu mapeamento.

Com base nisso, pode-se considerar que a alfabetização cartográfica é um

dos principais pilares para a aprendizagem geográfica, dando grande contribuição para a leitura e compreensão de mundo.

A cartografia social vem aprimorando sua interação no que diz respeito à troca entre o homem e o meio envolvente. A respeito dessa relação, Piaget (1967, p.10-17 apud LENZ, 2016) afirma que a conduta humana é como uma adaptação ou, mesmo, como uma contínua readaptação, em que a conduta é explicada como trocas funcionais entre o indivíduo e o meio exterior, comportando dois aspectos intimamente interdependentes: cognitivo e efetivo. Por outro lado, Oliveira (1978) enfatiza que essa relação deve ser construída na infância, pois a criança tem oportunidade de desenvolver atividades preparatórias, para, em seguida, realizar concretamente as operações mentais de redução, rotação e generalização, propriedades fundamentais do processo de mapeamento. Para que seja eficaz, o mapa precisa ser considerado linguagem, de que os homens dispõem para se comunicar e se expressar.

Essas linguagens podem ser, entre outras ferramentas, mapas, plantas, croquis e maquetes em sala de aula, importantes na construção de um saber colaborativo com o processo de ensino-aprendizagem, relacionando teoria e prática, fazendo com que o aprendiz busque vivência e experiência nessa construção (CAVALCANTI, 1999, p. 136).

Resultados e discussões

A pesquisa de campo, através dos estudantes, demonstrou que a comunidade vicinal São Sebastião, conhecida como Vila Carrapato, surgida nos meados de 1935, tem por volta de 150 (cento e cinquenta) famílias. A comunidade é banhada pelo rio Tocantins e por 11 (onze) lagos, sendo mais conhecido o lago do Carrapato, o qual originou o nome da comunidade.

Por se tratar de uma comunidade ribeirinha, a economia local baseia-se na pesca e agricultura familiar. Essas atividades são balizadas pelo comporta-

mento das águas, os períodos de cheia e a vazão do rio. As plantações ocorrem na seca do rio. As culturas mais comuns são as do milho (*Zea mays*), da macaxeira (*Manihot esculenta*), da abóbora (*Cucurbita pepo*), da melancia (*Citrullus lanatus*), do feijão (*Phaseolus vulgaris*) e de hortaliças. Essas plantações não ocorrem nas cheias porque as áreas de cultivo ficam submersas.

Outro comportamento comum da comunidade com relação à água é o deslocamento dos moradores da beira do rio para as partes mais altas, reiteradamente perdendo as plantações com o alagamento.

A comunidade tem como transporte principal o aquaviário. Segundo relatos, a melhor locomoção é pelo rio, com o uso de canoas de motor chamadas “rabetá” e de grandes barcos de navegação para ir ao centro urbano. O outro meio de acesso pode ser através das estradas que percorrem o bairro São Felix, em Marabá, as quais ficam intrafegáveis durante o inverno³.

Já o espaço escolar funcionava em prédio próprio, construído em madeira, e estava desativado até o ano de 2014. No ano de 2015, foi reinaugurado com o nome de Escola Sol Poente, contendo 1 sala de aula, 1 secretaria, 1 cozinha e 2 banheiros (masculino e feminino), que tornou-se uma sala com várias etapas, com um professor regente que atendia do 1o ao 5o ano.

A Escola Sol Poente, com a sua antiga construção de madeira, não conseguia atender a demanda por conta do aumento do número de matrículas, sendo necessária a construção de um anexo para atender uma turma multisseriada do 6o ao 9o ano no Sistema Modular de Ensino – SOME).

Em 2017, esse número de educandos acentuou-se, e a transferência para outro prédio com melhor estrutura, maior número de salas de aula foi salutar. Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação de Marabá – Semed alugou um prédio de alvenaria composto por 3 salas de aula, 1 secretaria, 1 cozinha e 2 banheiros (masculino e feminino), exposto na figura 1.

Atualmente, a escola possui salas multisseriadas, divididas em três turnos,

3 - Período chuvoso, que concentra grande parte da precipitação anual, que se estende de janeiro a abril.

(matutino, vespertino, noturno), desde a educação infantil ao ensino fundamental, do 1o ao 5o ano e do 6o ao 9o ano, funcionando no sistema modular, com um total de 10 professores, 2 professores no ensino regular e 8 no sistema modular.

Figura 1 - Atual Escola Sol Poente



Fonte: fotos pesquisa de campo

Em 2018, a escola foi anexada à Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Joel Pereira Cunha sem maiores explicações, e em 2019, foi desmembrada, havendo mais atenção e autonomia nas decisões a respeito do ensino-aprendizado dos educandos da Escola Sol Poente. O projeto político pedagógico – PPP da escola está em processo de construção, e um dos principais objetivos é integrar educação ambiental como o eixo norteador de reflexão quanto à sensibilização e importância da preservação ambiental.

Por a escola ser a única ribeirinha do município de Marabá, certas dificuldades são relatadas quanto ao transporte escolar. Assim, o meio mais viável é realizado pelo rio Tocantins e o lago do Carrapato, através de barcos e lancha escolar (figura 2), dividido em três rotas: um barco que transporta as crianças do porto da “Boca do Furo” (localidade mais distante); outro barco que transporta as crianças no lago do Carrapato; e outro, da comunidade Boa Esperança.

Figura 2 - Transporte, rota da Comunidade Boca do Furo, Lancha Escolar



Fonte: foto de pesquisa de campo

A comunidade tem como aspecto cultural o veraneio (julho a setembro), protagonizado por paisagem de belas praias, e como meios de lazer montar acampamentos à beira do rio no período de férias (mês de julho) e aos finais de semana.

Há também a festa junina, promovida pela escola com participação da comunidade (figura 3), com bingos e quadrilha dos funcionários, apresentações dos estudantes, torneios de futebol, em que as pessoas vêm para prestigiar os eventos, bem como a cavalgada da região, muito apreciada pelos moradores locais.

A religião é bem presente na comunidade; acontecem vários eventos religiosos durante o ano nas igrejas evangélicas (Assembleia Madureira, Assembleia Missão, Adventista).

Com base nos levantamentos feitos pelos educandos na comunidade, foram detectados vários aspectos, entre eles, o de que a escola é de fundamental importância no processo de sensibilização em relação ao meio ambiente. O corpo docente vem trabalhando a educação ambiental através da pesquisa proposta desde o início deste trabalho, em que o estudante é sujeito principal. Através desta pesquisa, foram confeccionados cartazes, música e calendário e expostos

na escola, para promover a importância da preservação do meio ambiente.

Figura 3 - Festa Junina, Torneio escolar



Fonte: fotos de pesquisa de campo

Figura 4 - A construção da Cartografia Social



Fonte: Acervo fotográfico Escola Sol Poente

Como produto da pesquisa, os estudantes da comunidade elaboraram um mapa (figura 4) dentro da concepção teórica da cartografia social, para representar todos os dados pesquisados e o histórico da comunidade, o que constituiu as discussões sobre a compreensão inicial do espaço e suas dinâmicas trazidas por Castro, Gomes e Corrêa (2012).

Durante a apresentação da cartografia, foi feita a socialização de produtos da agricultura familiar levantados durante as atividades de campo. Tal representação é importante no que se refere a conhecer o que se planta e do que se alimenta, destacado na figura 5, e dar o merecido valor, como colocado por Callai (2005) sobre experiências concretas e entendimento do meio envolvente discutido por Lenz (2016).

Figura 5 - alimentos da agricultura familiar



Fonte: fotos pesquisa de campo

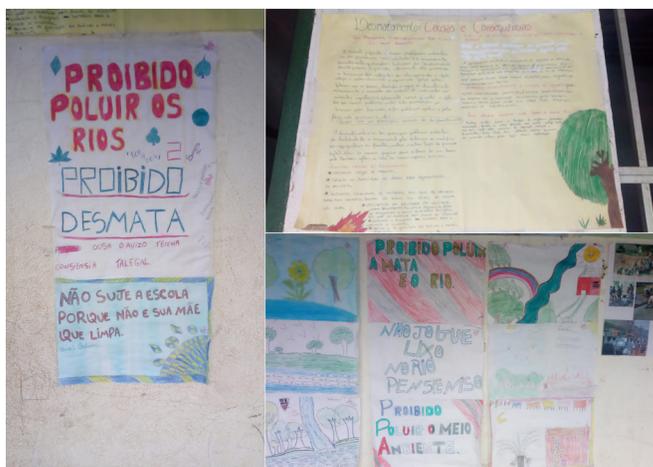
Através dos procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização da pesquisa, permitiu-se a constatação de que os aprendizes têm consciência dos impactos ambientais, e com as entrevistas realizadas, a análise de que os moradores das comunidades também têm ciência de que o meio ambiente vem sofrendo com a degradação. O Entrevistado A descreve aspectos desse conhecimento:

[...] não desmatar a beira do rio, não jogar lixo nas águas, e sempre manter a preservação das árvores na região, cuidando do meio ambiente, e sempre manter a área que você mora limpa, não manter acumulação de lixo, e plástico jogado na margem do rio. (ENTREVISTADO A)

Pensando nisso, os alunos fizeram cartazes e colocaram na escola para que todos se sensibilizassem em relação ao meio ambiente e sua preservação, demonstrados na figura 6. O cuidado com o meio ambiente, segundo Oliveira (2000), precisa de muita sensibilização por parte de todos, para que não ocorra danos maiores, pois

[...] A educação ambiental deve, sim, ser encarada como um processo voltado para apreciação da questão ambiental sob sua perspectiva histórica, antropológica, econômica, social e cultural e ecológica, enfim, como educação política, na medida em que são decisões políticas todas as que, em qualquer nível, dão lugar às ações que afetam o meio ambiente. (OLIVEIRA, 2000, p. 89)

Figura 6 - Produção de texto e cartaz



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sol Poente

Considerações finais

A cartografia social é uma ferramenta importante que auxiliou no processo de construção de conhecimento ambiental, da história e dos aspectos culturais da comunidade. Possibilitou aos participantes da pesquisa uma articulação en-

tre pesquisador e pesquisado, e favoreceu a valorização de saberes e conhecimentos, com uma linguagem de fácil compreensão, que está dentro da realidade deles.

As discussões, os debates e o mapeamento participativo possibilitaram observar que os grupos sociais locais possuem percepção globalizada em suas experiências de vida e seus saberes, sendo de grande relevância nesse processo de investigação. Nesse caso, não fora apenas um mapeamento comum; aliou-se isso também a valores e conhecimentos local.

Esse processo de mapeamento social possibilitou percepção mais ampla e ousou ser compreendido como um processo de socialização de diferentes grupos sociais na comunidade do Carrapato. No contexto, a cartografia social pode mostrar todos os aspectos sociais de múltiplas culturas que estão inter-relacionadas ao saber, ao ambiente, à economia, à política, à cultura, aos aspectos sociais e ao histórico da comunidade.

Atendendo ao objetivo do trabalho, na pesquisa e de estudo de campo, os educandos tiveram uma nova perspectiva. Não basta só ter ciência dos problemas ambientais na comunidade, e, sim, sensibilizar todos a fazerem reflexão sobre os impactos causados à natureza.

A educação ambiental, nesse processo educativo, é uma discussão que envolveu a todos, estudantes, professores e comunidade em geral, sem deixar de lado os impactos ambientais que a natureza sofre.

Outro aspecto interessante é a possibilidade de reflexão sobre nossas ações enquanto educadores do campo, breves reflexões para esses educandos, desafiando a todos a participar do processo de ensino e aprendizagem, com foco na formação de cidadania ambiental e na resolução de problemas locais.

A escola, enquanto mediadora no processo de ensino e aprendizagem, com relação ao uso de metodologias diferenciadas que aliam conhecimento da realidade do sujeito do campo e sua vivência, deve desenvolver possibilidades de construção de senso crítico, para que se tenha sujeitos pensantes e atuantes,

com objetivo de desempenharem papel importante no contexto social, funcional e econômico da referida comunidade a que pertencem.

Outro aspecto importante é que, através da metodologia da cartografia social aplicada, foi possível materializar em uma maquete a perspectiva da comunidade sobre o próprio espaço, valorizar o seu trabalho através da exposição dos produtos da agricultura familiar, por meio de sua socialização durante a apresentação/validação dos resultados da pesquisa. A diminuição da distância entre a pesquisa e os estudantes, que foram protagonistas em todo o processo da pesquisa, desde a coleta até a apresentação dos dados, possibilitou que a comunidade escolar e local, através da escola, tivesse exposição permanente desses dados.

Referências

ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas cartográficas e disputas territoriais. *In*: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. 168 p. 18 cm. (Coleção Território, Ambiente e Conflitos sociais, n. 1)

ALVES, T. S. **Cartografia da ação social**: entre disputas e ações no ensino da Geografia. *In*: V Fórum Internacional de Pedagogia, 2013, Vitória da Conquista. Anais Fiped V. Campina Grande: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: Acesso em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: InCra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por Uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do campo e agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida pela vida. Porto Alegre: 2016. Disponível para acesso em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Olhares geográficos**: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Propostas curriculares de geografia no ensino**: algumas referências de análise. Terra Livre. São Paulo: AGB, n. 14, p. 125-145, jan./jul. 1999.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2001. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.11). 2001, p.130

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; LIMA, Valeska Nogueira de. Práticas de iniciação cartográfica da criança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Mácaro de. A formação docente em Geografia: Teorias e Práticas. 1ª ed. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 247-277.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Buenos Aires, 1976).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GIRARD, Eduardo Paulon. Construção de uma cartografia geográfica crítica. *In*: **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. especial – EGAL, 2. semestre. 2011.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Jeovah. Cartografia social vem se consolidando com instrumento de defesa de direitos. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO Revista de Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande - FURG ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533, 2014. 18 p

LENZ, Ana Carla. Importância da cartografia no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2016, Águas de Lindóia. **Profissão de professor**: seminários, tensões e perspectivas. Águas de Lindóia: UNESP/Prograd, 2016.

LIMA, Valeska Nogueira de; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macario de. Práticas de iniciação cartográfica da criança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macario de. **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUEFCG, 2014, p. 247-277.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e de-

saíofos na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012, capítulo 1, p. 11-20.

OLIVEIRA, E. M. de, **Educação ambiental uma possível abordagem**. Brasília: ed. IBAMA, 2000, 150p.

OLIVEIRA, Lívía. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo: IGEOG-USP, 1978.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa; CARMO, Eraldo Souza. Retratos e desafios da Educação do/no Campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 383-395, 2012. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3634>. Acesso em: 10/02/2018.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, ano 2020, v. 16, n. 29, p. 393-425. e-ISSN: 1679-768X <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. // DOI 10.5418/ra.v16i29.11926. Disponível em: Acesso em:10/02/2018.

SANTOS, Taís Alves dos. Cartografia da ação social: entre disputas e ações no ensino da Geografia. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Campina Grande: 2013.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de; PEDRINI, Alexandre de Gusmão. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. *In*: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997.

Capítulo 4

Diálogos de saberes pela construção de uma educação diferenciada: um estudo a partir da comunidade ribeirinha extrativista vila Tauiry em Itupiranga – PA

Joana Darc De Oliveira Cunha

Introdução

O campo, analisado em seu sentido mais amplo, no caso da realidade amazônica, tem características e dinâmicas próprias. É um contexto, sem dúvida, complexo, que alia espaços diferentes, naturezas, atores e culturas. Sua perspectiva de tempo e espaço é muito particular. A rotina e a realidade das populações camponesas e ribeirinhas são completamente diferentes do que é observado no setor urbano e merece um tratamento diferenciado. Nesse sentido, tal estudo é direcionado à educação do campo e ribeirinha e trata do modelo educacional que é ofertado a essas populações, com o objetivo de discutir e destacar as peculiaridades existentes na vida de crianças, jovens e adultos da Escola Municipal Augusto dos Anjos, na comunidade ribeirinha extrativista Vila Tauiry, que tem na educação um de seus instrumentos de ressignificação histórica, cultural e social, e como essas peculiaridades podem contribuir para a construção de uma educação adequada à sua realidade.

O histórico brasileiro em relação à educação do campo é permeado por situações de descaso. Falta infraestrutura, mas, para além disso, falta um modelo educacional que valorize os elementos que os povos do campo, das florestas

e das águas têm ao seu redor. A escola objeto deste estudo de caso vive uma situação desafiadora, pois ela atende crianças e jovens tanto camponeses quanto ribeirinhos, tendo, assim, um papel fundamental na implantação de uma educação diferenciada, que leve em conta a realidade do público o qual atende, pois, durante o ano letivo, alunos e professores têm que lidar com períodos de chuva e seca. No período chuvoso, o rio sobe, o que é bom para os ribeirinhos, mas, em compensação, as estradas ficam muito escorregadias e, de certo modo, perigosas. No período de seca, o rio desce muitas vezes além do limite, o que aumenta a dificuldade de algumas crianças chegarem até a margem navegável; entretanto, nas estradas, apesar de muita poeira, a situação é mais confortável que enfrentar a lama. Apesar de tudo, vivem em um meio cheio de elementos que são inerentes ao seu modo de viver, produzir e se reinventar, e isso deve ser aproveitado.

Isto posto, vem-nos o seguinte questionamento: Como superar tais desafios relacionados à estrutura e ir além; como proporcionar a essas crianças e jovens uma educação pautada na sua realidade e em sua produção cultural material e imaterial?

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Augusto dos Anjos, na comunidade rural/ribeirinha extrativista Vila Tauiry, localizada no entorno do Pedral do Lourenção¹, a 17 quilômetros da sede do município de Itupiranga, no estado do Pará. Metodologicamente, a investigação fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica, buscando um aprofundamento acerca do tema. Realizou-se pesquisas de campo como instrumentos de coleta de dados, em que foram utilizadas a observação participante e a entrevista. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a observação participante foi muito importante, pois significou a inserção na realidade investigada. Houve a participação e observação do dia a dia da escola e da vida da comunidade, as festividades, os processos de ensino,

1 - O Pedral do Lourenção, situado no rio Tocantins, tem 35 quilômetros de extensão e está localizado entre a ilha Bogéa e a comunidade extrativista Vila Tauiry, no município de Itupiranga-PA.

as idas e vindas dos professores e estudantes, os desafios enfrentados nas diferentes funções que os docentes assumem.

Essa comunidade rural/ribeirinha é marcada pela subida e descida dos rios da região, com início da enchente geralmente no mês de dezembro, atingindo os meses seguintes até abril. O período das cheias do rio, marcado pelo aumento do volume de água, corresponde aos meses de abril e maio. Durante os primeiros meses do ano, o rio está bem cheio e não dificulta o transporte. A escola fica mais centrada na comunidade, que tem poucas áreas que sofrem alagamentos e, assim, o dia a dia escolar flui muito bem. A etapa seguinte, correspondente aos meses de junho a agosto, chama-se tempo da vazante, alcançando o auge entre os meses de agosto a outubro, ocorrendo a seca da região.

Para Terezinha de Jesus Pinto Fraxe (2004, p. 296), todas as atividades agrícolas, o trabalho, a relação com o rio, o ensino, o lazer estão fortemente ligados à dinâmica do subir e descer do rio; “a relação do ribeirinho com a água que abarca seu cotidiano se torna de importância vital para compreensão desse homem e do universo que o habita”.

Aspectos metodológicos

O presente estudo tem como aportes metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com o propósito de aprofundamento sobre os processos migratórios na Amazônia, especialmente aqueles ligados ao ciclo do diamante e da castanha-do-pará, acarretando, assim, a formação da Vila Tauiry e dos seus sujeitos históricos. Também, visa a analisar como a escola tem contemplado o mundo rural/ribeirinho em sua proposta pedagógica, ou seja, de que forma as temáticas da vida, dos saberes, da cultura, do campo, do rio e do mundo ribeirinho aparecem e são trabalhadas (ou não) no currículo da instituição. Esse contexto foi analisado com base em relatos orais, estudos e referenciais teóricos em relação ao objeto de pesquisa, ou seja, a educação do campo para uma comu-

nidade rural/ribeirinha extrativista.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e do campo escolar, com observação participativa e entrevistas orais.

O levantamento bibliográfico teve como finalidade compreender os conceitos de educação e educação do campo para a constituição do referencial teórico desta investigação, pois, conforme Antônio Carlos Gil, a pesquisa bibliográfica “permite ao investidor a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 3).

A pesquisa documental ocorreu no acervo da Escola Municipal Augusto dos Anjos, e, para a sua realização, embasamo-nos em Gil (2002), ao demonstrar que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, analisamos atas de reuniões, diários e o projeto político pedagógico – PPP da instituição escolar.

Este estudo também utilizou como metodologia a história oral, com o propósito de entrevistar aqueles que vivenciaram o histórico de ocupação da Vila Tauiry, pois, segundo Alberti, a escolha dos entrevistados é guiada pelos objetivos da pesquisa; assim, convém selecionar as testemunhas que “participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

Foram utilizadas entrevistas de três antigos moradores: Maria das Graças Pereira Gomes – Dona Gracinha, Dona Antônia Pereira e Seu Antonio Pereira Lopes, o “Zé Nicolau” (*in memoriam*), no ano de 2017, na Vila Tauiry, no município de Itupiranga, Pará.

Educação do campo e sua teoria

A educação do campo é um conceito amplo e que não se esconde em si; pelo contrário, ela se une à própria dinâmica dos movimentos sociais, pois tem suas origens ali. Falando de modo concreto, é um campo que conversa com os contrastes culturais, que geram uma totalidade de relações, que assumem naturezas próprias a partir das diversas conjunturas. Como destaca Raimundo Sidnei dos Santos Campos:

No Brasil, os diferentes movimentos sociais e sindicais do campo desempenharam um papel significativo no processo de construção de uma política pública de educação articulada com outras políticas públicas voltadas para um projeto de desenvolvimento do campo. Este movimento de luta por políticas públicas de educação ganhou maior expressão a partir das conquistas e contribuições dos movimentos de trabalhadores rurais sem terra, que, por sua vez, têm protagonizado novas práticas pedagógicas de educação popular, resultando numa pedagogia do movimento que se contrapõe frontalmente ao modelo de educação rural. (CAMPOS, 2007, p. 23)

O modelo de educação do campo precisa dialogar de modo coerente com o sistema de produção, pois de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e mais no Art. 2 Parágrafo único diz que:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva e 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 de vida coletiva no país. (“CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. (*) (**)", [s.d.]

Entretanto, o modo como a escola do campo está organizada no meio rural

não consegue ir além da lógica que visa somente à reprodução de conteúdos, não alcançando um processo de formação democrático, com participação de e articulação com os outros setores que viriam a promover as mudanças na qualidade e na maneira de fazer educação, mesmo sabendo que somente a educação seria incapaz de causar uma mudança na vida dos sujeitos do campo. Porém, sem ela, a transformação não seria possível, pois a educação possui em si um caráter emancipador, dando a esse indivíduo do campo uma consciência social que o levaria a avançar criticamente.

Roseli Salete Caldart (2012), pedagoga e mestre em educação, afirma que a compreensão de que a educação cumpre um papel de destaque e importância na transformação social não é uma ideia nova, no entanto, a sua valorização nas lutas populares é algo novo na realidade brasileira.

Em relação ao papel transformador da educação, Paulo Freire diz que

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 1989, p. 15)

Freire dialoga com a educação do campo no tocante ao aspecto político de se fazer educação, à cultura popular enquanto modo de se gerar emancipação, e aos vínculos afetivos como princípios que fazem com que os trabalhadores camponeses se unam e se organizem em seus movimentos sociais. Assim, tais características – política, cultura e afetividade – são elementos indissociáveis

quando se deseja pôr em prática uma educação de fato emancipadora e transformadora.

Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz [...] Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa. Por exemplo, posso ser homem, como sou, e nem por isso ser machista. Posso ser negro, mas, em defesa de meus interesses econômicos, contemporizar com a discriminação branca. (FREIRE, 2001, p. 18)

A concepção culturalmente politizada presente no discurso de Paulo Freire nos leva a investigar os aspectos de resistência e de criatividade, daí a razão de estar atentos aos saberes que, no caso da educação do campo, vêm da terra, das águas, da floresta, de sua gente, capazes de adquirir e produzir alimentos de modo sustentável, através do extrativismo e da agroecologia². A cultura popular é pura resistência, porque aponta outro modo, outro caminho de organizar a sociedade, sem a exploração de uma classe sobre a outra, sem o extermínio da vida, disfarçado de “evolução”, como é observado com a globalização e radicalização capitalista pelo mundo.

Paulo Freire destaca que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que o convívio permita estar sucessivamente em processo de superação, porque a escola é o espaço feito para pensar. Freire sempre confiou na competência criativa dos homens e das mulheres, e é nesse sentido que retrata a escola como atribuição da sociedade. O autor diz que “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. (SCHRAM; ANTONIO; CARVALHO, 2019).

A educação convencional esteve restrita à escolarização, sem considerar os sujeitos do campo a partir de sua própria história e contexto sociocultural. O

2 - Agroecologia é uma forma de agricultura sustentável que une conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

resultado disso foi o enfraquecimento da identidade dos sujeitos do campo, pois muitos não valorizam o campo, mas, sim, a cidade, o urbano.

A educação para as populações do campo não deve ser uma educação convencional, pois elas têm um modo de vida diferente do das populações das cidades. Seu dia a dia, suas atividades, sua ligação com a terra e a natureza, ou seja, o meio no qual estão inseridas deve ser levado em conta. Sendo assim, o modelo educacional dos centros urbanos não estaria de acordo com tais elementos.

Segundo a socióloga Maria da Glória Marcondes Gohn (2001), a educação campestina ou camponesa se constrói no processo de luta e na prática social diária. Trata-se de um fortalecimento e reconstrução histórica que se fundamenta no exercício da cidadania. Hage (2014), em concordância com Gohn (2001), diz que

Isso implica em ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem. (HAGE, 2014, p. 1177)

Desse modo, analisar a educação do campo com base nas experiências educacionais e socioculturais de homens e mulheres que vivenciam a realidade local, seus problemas e suas especificidades é importante, pois cria-se a oportunidade de problematizar outras conjunturas. Assim, neste estudo, a educação é problematizada a partir dos espaços do campo na realidade amazônica, da floresta e das águas, trazendo à tona suas contradições e peculiaridades, evidenciando a necessidade de políticas públicas de educação do campo capazes de contemplar os saberes, as culturas e a educação dos povos amazônicos como forma de valorização da diversidade cultural e dos processos identitários.

Os conhecimentos adquiridos pelos alunos residentes às margens das águas tocantinas do entorno do Pedral do Lourenção, em Itupiranga, são os mais diversos. Em sua maioria, esses conhecimentos pertencem à sua cultura e não estão presentes nas práticas curriculares desenvolvidas nas escolas inseridas

nesse contexto social. É como se a escola não fizesse parte daquele ambiente, tornando-se, assim, incapaz de envolver com os aspectos culturais de sua realidade.

Breve histórico da escola e de sua comunidade

A Escola Municipal Augusto dos Anjos pertence à comunidade tradicional³ rural/ribeirinha extrativista Vila Tauiry, que está localizada às margens do rio Tocantins, a 20 quilômetros da sede do município de Itupiranga. Entretanto, antes de falar da escola de forma direta, gostaria de, aqui, discorrer sobre o lócus da pesquisa para compreendermos o contexto no qual ela está inserida.

Figura 1 - Localização aérea e porto da comunidade Ribeirinha Extrativista Tauiry



Fonte: GOOGLE, 2018

Foto: Ronaldo Macena, 2019

A Vila Tauiry é um lugar calmo e tranquilo, lugar de gente simples e hospitaleira. Segundo os relatos de Dona Gracinha, Dona Antônia e Seu Zé Nicolau (*in memoriam*), moradores antigos da comunidade, a Vila surgiu a partir de

3 - Comunidades ou povos tradicionais são grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tradicionais, possuem formas próprias de organização social, ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos e inovações práticas gerados e transmitidos pela tradição.

uma fazenda na beira do rio, propriedade de um viajante que “veio lá de baixo” – expressão utilizada pelos moradores para se referir às pessoas que vieram dos municípios de Cametá, Baião e Belém.

Nessa fazenda, funcionava uma espécie de porto improvisado, onde viajantes das águas do rio Tocantins aportavam para descansar. Muitos iam ficando e, segundo histórias, eram acolhidos. Aos poucos, foram sendo levantadas pequenas casinhas de taipa no entorno, assim, surgindo a pequena vila.

As atividades desenvolvidas na época eram extração da castanha-do-pará, de frutos da mata e de diamantes oriundos dos pedrais do Lourenção, próximos da Vila Taury, além da pequena agricultura em tempos de cheia do rio. Assim, os moradores viviam entre dois ciclos produtivos: no verão (época em que o rio secava e deixava à mostra os pedrais do Lourenção), dedicavam-se à extração do diamante; no inverno (época em que o rio enchia e não era possível garimpar), dedicavam-se a extrair a castanha-do-pará e a “roça”. A pesca, na época, era pouco praticada, a não ser para subsistência; não era tida ainda como uma fonte de renda.

No auge do garimpo, a vila se viu em tempos de grande fervor populacional e econômico. Moradores antigos contam que comerciantes vinham da cidade de Marabá e região em busca de mercado consumidor. Relataram, ainda, um aumento populacional considerável no auge do garimpo.

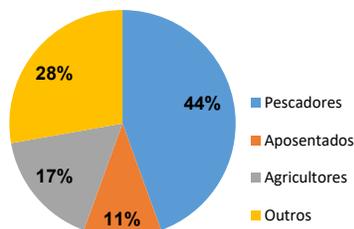
Com o decorrer do tempo, a vila já tinha uma quantidade considerável de moradores, pessoas que vinham atrás do garimpo, além de pessoas da própria região. Entretanto, o ciclo do garimpo acabou, o da castanha também, e os habitantes da pequena vila tiveram que encontrar outra fonte de renda. A partir daí, a pesca passou a ganhar força como atividade produtiva.

Em pesquisa realizada no ano de 2014 na Vila Taury, foi aplicado questionário e realizadas entrevistas. Os resultados revelaram que 40% dos moradores entrevistados eram pescadores, 10% aposentados, 15% agricultores e 25% desenvolvem outras atividades como vaqueiro, professora, dona de casa. Pode-

mos, então, assim, dizer que é uma vila de pescadores e sua economia advém da pesca, da agricultura de subsistência e do turismo do verão amazense (CUNHA *et al.*, 2014).

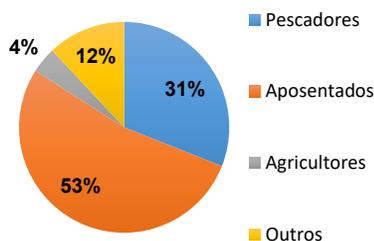
Normalmente, as famílias se constituem por 2, 4 ou 5 pessoas, sendo que 20% das famílias compõem-se por 2 ou 5 pessoas e 25% por 4 pessoas. Destas, cerca de 45% se enquadram em uma faixa etária de 20 a 40 anos, 20% possui entre 41 e 60 anos, e 35% está em uma faixa etária de 61 a 80 anos (CUNHA *et al.*, 2014).

Gráfico 1 - Atividade profissional dos moradores da Vila Tauiry - 2014



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Gráfico 2 - Atividade profissional dos moradores da Vila Tauiry - 2017



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Entretanto, neste estudo, os dados encontrados foram diferentes dos apre-

sentados por Cunha *et al.* (2014), em que foi possível observar que houve um aumento expressivo no número de aposentados. Isso se deve ao fato de que a população está envelhecendo. A partir do momento em que os jovens se encontram forçados a sair da vila para estudar, perdem parte de sua identidade ribeirinha e não retornam.

Além disso, outro fator que dificulta esse retorno à comunidade é o fato de alguns não se identificarem com a atividade pesqueira e não poderem exercer outras atividades, pois estas são muito limitadas. A única instituição que oferece outra linha profissional é a Escola Municipal Augusto dos Anjos, mas, ainda assim, a maior parte de seu corpo técnico vem da sede do município.

Diante disso, os moradores temem pela perda de seus costumes, uma vez que seus jovens não demonstram mais o interesse pelas atividades tradicionais como antes.

A escola por dentro e seus sujeitos

Com nome inicial de Nova Era, a Escola Municipal Augusto dos Anjos iniciou suas atividades no ano de 1992, segundo datam documentos antigos disponíveis em seus arquivos.

A Escola Augusto dos Anjos atende cerca de 180 alunos do 1o ao 9o ano. Os jovens que estão no ensino médio deslocam-se até a sede do município em ônibus escolar. Seu quadro de funcionários é composto por 2 escriturários, 4 serventes, 2 vigias, 1 coordenadora e 1 diretora. Os profissionais que atuam na escola, em sua maioria (professores, secretários, diretor, escriturários), não residem na vila; eles fazem o caminho inverso ao dos alunos: veem da sede do município para a vila.

A infraestrutura da escola conta com: 5 salas de aulas equipadas com lâmpadas e ventiladores; sala de diretoria; sala da secretaria; cozinha; banheiro dentro do prédio; banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade

reduzida. Conta com alimentação escolar para os alunos, bebedouro, energia da rede pública, lixo destinado à coleta periódica. Entre os equipamentos disponíveis na escola, estão: 2 computadores, datashow, 1 TV, 1 filmadora. Todavia, não possui quadra esportiva (utilizam a quadra pública da comunidade), sala de professores, auditório, almoxarifado, tampouco sala de apoio pedagógico.

Figura 2 - Escola Augusto dos Anjos, área externa



Fonte: Autor, 2019

Figura 3 - Escola Augusto dos Anjos, salas de aula



Fonte: Autor, 2019

Na escola, não tem associação de pais, mas, segundo a direção, eles, em sua maioria, acompanham o desempenho dos filhos.

As entrevistas foram realizadas com alunos e professores, além de conversas informais com moradores e pais da comunidade. Elas foram imprescindíveis

para o entendimento das problemáticas, do objeto de estudo, além de facilitar a compreensão das perspectivas dos sujeitos. Na maioria das vezes, ocorriam no caminho para a escola, pois os professores que dão aula na vila residem na cidade, e utilizam o transporte que vai até lá deixar os alunos que moram no decorrer do caminho e buscar os alunos do ensino médio que estudam na sede do município.

O ônibus inicia a viagem às 5h30 da manhã em direção à vila e, no caminho, os alunos (crianças com idades a partir dos 6 anos) aguardam sua chegada. O sol ainda nem surgiu e elas já estão ali, prontas para mais um dia de aula, muitas das vezes acompanhadas de seus pais, tamanha a pouca idade. Ao entrarem no veículo, os professores têm toda uma atenção especial para que eles sentem e fiquem em segurança. Percebe-se, aí, que o papel dos docentes daquela escola e de tantas outras escolas do campo vai além da sala de aula. Os professores estabelecem com seus alunos laços de convivência e afetividade, e aprendem com eles coisas que somente a vivência no campo é capaz de ensinar. Por isso, é tão importante que o aprendizado da escola contemple também esses saberes cotidianos.

É possível a construção de uma escola rural/ribeirinha?

Em relação ao PPP, segundo a direção, ele existe, mas está desatualizado e não atende às especificidades educacionais necessárias às populações tradicionais às quais a maioria de seus alunos pertencem.

Nesse sentido, Jarliane da Silva Ferreira (2013) destaca alguns elementos para reflexão na construção de um projeto de escola rural/ribeirinha:

- “Calendário escolar: que considere o período das cheias e secas dos rios. Período de cheias (fevereiro/março) e período das secas (agosto e setembro) que é associado ao tempo de plantar e colher.

- Tempo escolar: realização de debates com todos os envolvidos para pensar em alternativas que garantam o tempo escolar de 20 horas semanais de aula (correspondente a 200 dias letivos), conforme a lei estabelece e de acordo com as peculiaridades da região.
- Discutir possibilidades de inter-relação curricular das escolas ribeirinhas com as escolas da área urbana. A relação área urbana e rural deve ser de complementariedade, pois os alunos, ao concluírem o 9o ano do ensino fundamental, precisam dar prosseguimento aos seus estudos (quando podem, pois muitos desistem) e vão para as escolas da sede da cidade e lá se sentem como “estranhos no ninho”, aumentando o índice de desistência e de reprovações.
- Garantia de formação inicial e continuada de professores na perspectiva de uma educação intercultural crítica e do respeito e valorização da diferença e mundo rural/ribeirinho.
- A inserção do contexto sociocultural dos educandos na escola ribeirinha: esta inserção não é algo simples, principalmente quando este contexto rural/ribeirinho historicamente carregou e carrega o peso das desigualdades, da baixa qualidade de vida, de situações de pobreza/miséria.
- A inserção do real contexto sociocultural do mundo rural/ribeirinho é a possibilidade de entender e intervir política e criticamente nas situações que se apresentam cotidianamente na vida dessas populações.
- Conteúdos culturais: são saberes da comunidade, desde crenças, lendas, “causos”, histórias, habilidades, problemáticas, as lutas, os movimentos sociais, a relação com a cidade, os interesses, seus sistemas de produção, os trabalhos, a agricultura familiar, a ciência e tecnologia dos ribeirinhos. (FERREIRA, 2013, p. 9)

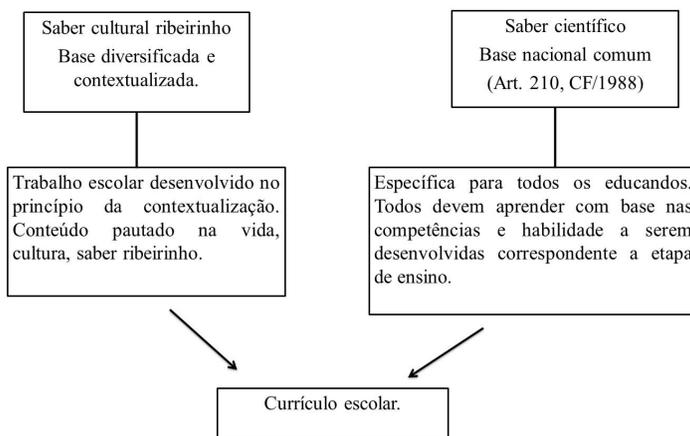
Partindo desses elementos, é possível construir um currículo adequado à realidade rural/ribeirinha, gerando bons resultados não somente em relação ao aspecto educacional, mas, também, melhorando a autoestima e elevando o sentimento de pertencimento ao seu lugar, pois é sabido que, apesar de o Brasil ter origem rural, à educação do campo foi relegado o descaso e o abandono. As escolas da Amazônia têm um agravante para essa situação, que são as características próprias regionais: suas questões climáticas e grandes extensões de terras e águas, que tornam o caminho para a escola desafiador.

Desse modo, Ferreira (2013), citando Santomé (1998), destaca uma pedago-

gia que alia saber tradicional rural/ribeirinho com saber científico:

Contudo, a escola não tem tirado proveito da cultura, dos conhecimentos, das habilidades, das problemáticas e dos costumes dos sujeitos ribeirinhos e camponeses que estão inseridos em seu contexto. O mundo rural/ribeirinho aparece com timidez nos conteúdos e atividades desenvolvidas.

Figura 4 - Esquema para a elaboração de uma educação diferenciada



Fonte: Ferreira (2013, p. 10)

Pensando nisso, as comunidades ribeirinhas extrativistas do entorno do Pedral do Lourenção planejaram e realizaram, na comunidade Praia Alta, localizada na frente da Vila Tauiry, do outro lado do rio, no município de Nova Ipixuna, no dia 11 de agosto de 2019, o *I Fórum sobre Educação Diferenciada* com o tema *Educação escolar das comunidades ribeirinhas no entorno do Pedral do Lourenção: diálogos de saberes*, no qual tive participação no auxílio para elaboração das propostas e dos objetivos, que tinham por finalidade pensar um modelo de educação que, no mínimo, atendesse às necessidades daquela população. Foi o pontapé inicial. Tal evento foi de grande importância para dar voz aos sujeitos.

Nesse evento, estiveram presentes ribeirinhos, professores, alunos, pesquisadores, representantes públicos da educação, visando a tratar sobre as demandas das populações ribeirinhas relacionadas à educação de seus filhos. Entre os temas abordados no fórum, destacam-se: discussão e proposição do PPP e do calendário diferenciado de acordo com a educação escolar ribeirinha; proposição de cursos nas comunidades do entorno do Pedral do Lourenção para filhos de pequenos ribeirinhos e agricultores; organização e gestão da educação escolar rural/ribeirinha; práticas pedagógicas diferenciadas na educação escolar; a questão da educação superior e comunidade rural/ribeirinha; ampliação do diálogo das secretarias de educação dos municípios de Nova Ipixuna, Itupiranga e 4ª Unidade Regional de Ensino de Marabá, com as comunidades para a construção do PPP e o calendário diferenciado ribeirinho/rural.

Figura 5 - Roda de conversa sobre educação diferenciada, comunidade Praia Alta



Fonte: Autor, 2019

Entre os assuntos presentes no discurso dos moradores e participantes, sobressaíram aqueles sobre as dificuldades que os filhos enfrentam diariamente no caminho para a escola, pois, na comunidade, apesar de ter um prédio escolar, seus alunos têm que se deslocar para outra comunidade, pois a escola está desativada. Isso acontece com quase todas as comunidades do entorno do pedral.

Devido ao número reduzido de alunos, a gestão pública prefere gastar com transporte, muitas vezes ofertado por empresas terceirizadas, a colocar uma equipe escolar para trabalhar naquelas comunidades. Desse modo, tanto os filhos de ribeirinhos quanto os de agricultores precisam levantar de madrugada quando estudam no período da manhã, e chegam em casa às vezes à noite quando estudam no período da tarde.

Figura 6 - Alunos voltando para casa após período de aula



Fonte: Autor, 2019

Nessa conjuntura, torna-se fundamental a criação de políticas públicas que visem a superar essas adversidades, que afetam e atrasam o processo educacional das populações ribeirinhas/rurais, uma vez que essas escolas são responsáveis atualmente pela introdução escolar da maioria das crianças, de adolescentes e jovens do campo no estado do Pará. Por isso, não há justificativa para manter a escola pública do campo sem as condições que garantam o direito público de qualidade para o trabalho e de aprendizagem dos estudantes e professores do campo.

Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da pós-graduação em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia, em que foi

realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Augusto dos Anjos, rural/ribeirinha, no município de Itupiranga, em uma comunidade às margens do rio Tocantins. Apesar de ser uma localidade próxima da sede, é uma das muitas comunidades que margeiam o rio nas proximidades do Pedral do Lourenção e que possui características peculiares e únicas. Ao pensar-se a metodologia de ensino empregada na escola local, deve-se considerar seus hábitos, costumes e tradições, pois eles têm dinâmicas próprias.

Diante do exposto, tal pesquisa espera contribuir para a construção de um PPP que contemple seu público-alvo, pois, de acordo com os professores, uma parte do alunado tem um baixo aproveitamento por conta das faltas ou das dificuldades de compreensão do conteúdo que está fora do seu contexto. Para os docentes e a própria direção da escola, é necessário que se trabalhe dentro das perspectivas de seus discentes para um maior aproveitamento do ano letivo e, conseqüentemente, mas não menos importante, a manutenção e reprodução dos saberes tradicionais para a posterioridade. Os alunos, por sua vez, dizem que pouco sentem na prática a falta de um currículo adequado, o que não significa que eles não gostariam de ter aulas sobre as cheias do rio e seus peixes; as histórias antigas dos anciãos sobre “a grande cheia de 1980”, de um velho chamado Lourenção ou dos bailes de gala dos tempos do auge do garimpo. Isso são somente alguns exemplos de temas que podem ser abordados em aulas ao ar livre, incentivar os estudantes a conhecerem o lugar onde vivem e produzem sua história.

Sobre o *I Fórum sobre Educação Diferenciada*, é importante frisar que os resultados vão surgindo aos poucos. As lideranças das comunidades que participaram do evento se reuniram com instituições de ensino superior com o intuito de firmar parceria, no tocante à oferta de cursos técnicos e profissionalizantes para os moradores, entretanto, o foco principal é a educação básica.

De acordo com as lideranças, ainda estão tentando reunir com os representantes municipais da educação, para que sejam desenvolvidos programas de

formação específica para educadores que atuam nas escolas do campo. Já foram realizados contatos com a 4a URE/Marabá para que seja implantado, já no ano de 2020, o ensino médio na comunidade ribeirinha extrativista Vila Tauiry, para atender os jovens do entorno. Contudo, é sabido que esse é um processo longo; que a construção de um projeto de educação para o campo é, de certo modo, trabalhoso e que sua prática se dará de forma gradativa e, certamente, renderá resultados positivos para aqueles que forem atendidos por ele.

Eu, enquanto profissional da área da educação e pesquisadora da área antropológica, procuro elaborar materiais que colaborem com o fortalecimento histórico e cultural dessas comunidades, e isso aliado a um currículo adequado poderá render frutos para essa e outras gerações. As comunidades envolvidas nesse movimento compreenderam que uma educação adequada ao seu modo de viver é fundamental para a construção e manutenção da história e identidade de seu povo. Os resultados ainda não são visíveis, pois, como mencionado anteriormente, isso acontece de modo gradativo e depende do comprometimento tanto dos agricultores e ribeirinhos quanto do poder público, sendo este último o que irá implementar de maneira formal. Tal processo pode ser iniciado com o aumento do número de vagas para professores especializados em educação do campo, pois este tem importância fundamental no processo de formação de um currículo especial.

Ademais, essa é uma discussão que não se encerra, pois a educação do campo na Amazônia deve ser tão rica quanto os elementos que circundam o povo que nela vive. E quanto mais debatermos, mais avançaremos nessa construção, que deve ser coletiva: escola, professor, aluno, comunidade e poder público.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 18, 18 dez. 2009.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, R. S. dos S. **Educação do campo**: olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI no estado do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. (*) (**)**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>.
- CUNHA, J. D. O.; Guajajara, R. P. B.; Carvalho, R. F. **A derrocada do pedral do Lourenço o rio não está pra peixe para os pescadores da Vila Tauri**. Disciplina: Políticas Clássicas II. Curso de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2016.
- DA, J.; FERREIRA, S. **ESCOLA RURAL/RIBEIRINHA, CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE: UM PROJETO POSSÍVEL?** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Jarliane-da-Silva-Ferreira.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento**

social do campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 2. Brasília: [s. n.], 1999.

FRAXE, T. de J. P. **Cultura cabocla ribeirinha:** mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5.)

Google Maps. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Estr.+do+Tauari>>. Acesso em: 8 out. 2018. HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

MACENA R. B, 2019, Porto da comunidade ribeirinha extrativista Vila Tauiry. SCHRAM, S.; ANTONIO, M.; CARVALHO, B. **O PENSAR EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE Para uma Pedagogia de mudanças.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>.

Educação do campo, agricultura familiar e políticas públicas

Capítulo 5

Educação do campo no município de Piçarra: ressignificando o ensino fundamental do campo

*Reginaldo Negreiro
Rosemeri Scalabrin*

Introdução

Este artigo é fruto do trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo do Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá – IFPA CRMB, em que pesquisamos sobre a educação do campo no município de Piçarra, no sentido de identificar as contribuições dessa política educativa no plano de ação, no período de 2015-2018.

Assim, o interesse de pesquisa tem a ver com a busca em compreender e demonstrar a importância da educação do campo para o município de Piçarra, pois, durante vários anos, a educação do campo foi deixada de lado no referido município.

Observa-se que o modelo de educação tradicional vinha sendo aplicado sem observar as peculiaridades da localidade, e o ambiente social do educando não era tido como provedor de conhecimentos. Era de fácil constatação o baixo desempenho dos alunos e o grande número de repetência e de evasão escolar.

A partir de 2015, houve uma ruptura com o modelo urbanocêntrico de educação, pois notou-se que continuar aplicando os mesmos métodos educacionais manteria estagnada a educação do município.

A contribuição da pesquisa está em identificar o que foi produzido pela educação do campo no ensino fundamental em Piçarra, no que se refere às mudanças das práticas docentes, no currículo e no aprendizado dos estudantes, pois, com o auxílio do IFPA CRMB em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação – Semec de Piçarra, começou-se a desenvolver a política educativa local à luz da efetivação da institucionalização da política de educação do campo (CARVALHO; SCALABRIN, 2018).

Isso se deu por meio de formação continuada, com cursos de especialização ofertados a professores, diretores e coordenadores pedagógicos, e curso de Agropecuária subsequente (pós médio) ofertado aos jovens do campo, pelos quais buscou-se construir um ambiente apto a receber essa nova proposta de ensino e de currículo.

Nesse sentido, o recorte de análise desta pesquisa refere-se ao período 2015-2018, em que foi desenvolvida a política de educação do campo por meio da formação continuada, a qual interferiu na proposta curricular da rede municipal de ensino, pelo fato de esta ter assumido a implementação da proposta curricular via tema gerador, bem como os princípios da pedagogia da alternância no calendário letivo.

Sob essa perspectiva, as questões centrais e norteadoras da pesquisa foram: Qual a importância da educação do campo para o município de Piçarra? Qual a contribuição da educação do campo – na política e no plano de ação – para a melhoria da qualidade do ensino fundamental do campo em Piçarra?

Para isso, a opção metodológica foi pelo estudo de caso a partir da abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo composta por entrevista coletiva com a equipe da Semec e entrevistas individuais e coletivas.

Na pesquisa bibliográfica, ancoramo-nos em autores como Caldart e Santos (2008) e Scalabrin (2011), que discutem sobre educação do campo. Na pesquisa documental, estudamos e analisamos a legislação educacional a partir da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes de Bases no 9.394/1996; do docu-

mento do Ministério da Educação – MEC denominado Caderno Secad (volume 2); do livro do Ministério do Desenvolvimento Agrário denominado *Por Uma Educação do Campo*; do Plano Nacional de Educação. Foram ainda utilizados documentos fornecidos pelas secretarias de Educação, de Desenvolvimento Econômico e Gestão, bem como de órgãos governamentais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e a Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Pará – Adepará. Utilizou-se também de artigos acadêmicos disponíveis em meio eletrônico.

Na entrevista coletiva, utilizamos aproximações da técnica de grupo focal (DIAS, 2000) com a equipe da Semec. Para isso, utilizamos como questão geral: Os benefícios alcançados pela educação do campo nos últimos anos; e como questões específicas: O que é educação do campo? Por que a Secretaria Municipal de Educação criou a política de educação do campo? Como a educação do campo foi desenvolvida na rede municipal de Piçarra? Quais as dificuldades e/ou limitações ainda persistem no desenvolvimento de práticas educativas no que diz respeito ao conceito e à concepção de educação do campo?

A entrevista coletiva foi realizada no dia 4 do mês de novembro de 2018, envolvendo 6 participantes. Já as entrevistas individuais foram realizadas com os diretores das 5 escolas polos, no período 5 a 10 de novembro de 2018, em que utilizamos questionário aberto ou semiestruturado.

Na realização das entrevistas individuais, foram feitas as mesmas indagações supracitadas aos participantes da pesquisa. E, em razão disso, foi necessário analisar como aqueles responsáveis por sua efetivação compreendem esse novo modelo de educação. Por esse motivo, realizou-se entrevistas coletivas e individuais em diferentes regiões do município, nas quais foram ouvidos diretores, coordenadores, professores e a equipe pedagógica da Semec.

Educação do campo: noções gerais

A educação do campo, segundo Caldart e Santos (2008), é um conceito novo, que vem se construindo há duas décadas, sendo necessário observar o contexto de seu surgimento para compreendê-lo. Ou seja, já existe um acúmulo de embates, relações e práticas capazes de esclarecer o que é educação do campo, conforme destacamos a seguir:

O conceito de educação do campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso. (CA ALDART; SANTOS, 2008, p. 69)

A autora apresenta preocupação com a possibilidade de um conceito engessado da educação do campo, uma vez que tal possibilidade poderia intervir no seu curso, matando a ideia da realidade que se propõe incorporar.

Segundo Caldart e Santos (2008), o conceito de educação do campo, além de não ser fixo, também não pode ser aleatório e arbitrário. Tal conceito deverá ter seus alicerces na sua materialidade de origem, na realidade do movimento histórico do qual faz parte.

A autora apresenta três discussões conceituais, que, por sinalizarem tensões e contradições importantes, merecem destaque. A primeira das discussões conceituais está ligada à tríade campo-política pública-educação, a qual é assim elucidada por Scalabrin (2011):

Esta concepção está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, sendo apontada por Molina (2003) como a tríade campo-políticas públicas-educação e, por Michelotti (2008), como a tríade produção-cidadania-pesquisa. Em ambos, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia) e configura o rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento é centralidade na produção camponesa. (SCALABRIN, 2011, p. 17)

Aqui, observamos a reunião de três requisitos que seriam necessários e articulados para a construção da educação do campo, que é a escola comprometida com a construção da formação por totalidade, com vistas a ajudar a construir um projeto de campo com políticas públicas de educação, saúde, infraestrutura e financiamento capaz de assegurar qualidade de vida no campo.

Caldart e Santos (2008) afirma ainda que determinadas correntes de pensamento buscam conceituar educação do campo retirando alguns desses elementos, por não considerarem que sejam importantes e necessários para compreensão do tema. Contudo, nota-se que a autora não compartilha) do mesmo entendimento, pois considera que pensar os termos separadamente significa promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da educação do campo, de modo que

É importante ter presente que está em questão na educação do campo, pensada na tríade Campo-Política Pública-Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade

e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo. (CALDART; SANTOS, 2008, p. 72)

A referida tríade (campo-política pública-educação) é indissociável, pois, para a construção de uma educação que tem sentido para a população do campo, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que coloque essa população como o protagonista da sua própria história.

A segunda discussão conceitual surge por meio da especificidade da educação do campo. Nesse contexto, são analisadas por Caldart e Santos (2008) as suas singularidades no que se refere a discussão de país, política pública e educação, que são responsáveis por distanciar ou aproximar diferentes grupos que fazem e discutem uma universalização da educação, sempre alertando para o perigo de uma fragmentação das lutas de classe trabalhadora.

Observa-se uma preocupação de evitar que a especialidade dessa área do conhecimento se transforme em uma forma de exclusão, assim, levando à dissolução de seus fins, conforme narrado pela autora, a seguir:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a educação do campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos, afirmar a especificidade da educação do campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da educação do campo (CALDART; SANTOS, 2008, p. 73).

Denota-se que o objetivo de considerar a educação do campo em seu caráter de especialidade não é excluí-la do conceito geral de educação, mas apenas evi-

denciar que ela possui características únicas que não podem ser esquecidas ou deixadas de lado.

Para a autora, o propósito dessa especificidade é demonstrar que determinadas particularidades não foram observadas na pretendida universalidade, uma vez que os sujeitos do campo não estão entrando nos parâmetros de construção da teoria pedagógica. Ou seja, a população do campo não é tida como elemento para elaboração do projeto de nação, já que a realidade desses sujeitos não é considerada quando é projetado o desenho de escola (CALDART; SANTOS, 2008).

Desse modo, observa-se que a discussão conceitual sobre o critério da especialidade possui como finalidade precípua acabar com a antinomia estabelecida entre o campo e a cidade, sempre atentando para que, em contradição, a educação do campo não venha reforçá-la.

A terceira discussão conceitual de acordo com Caldart e Santos (2008) se constitui em três momentos distintos, porém, simultâneos, que se complementam para a configuração do conceito de educação do campo, que são: do que ela é; está sendo; e que ainda poderá ser. Nesse contexto, a educação do campo é, ao mesmo tempo, negatividade, positividade e superação. É negatividade (resistência e denúncia contra todas as formas de preconceito sofridas pelo homem do campo), positividade (combina práticas e propostas concretas do que fazer e como fazer para o aprimoramento da educação, das políticas públicas, da produção e organização comunitária) e superação (projeta uma concepção de campo com perspectiva de transformação social e de emancipação humana).

Aqui, apresentou-se três discussões conceituais para a educação do campo, contudo, em que pese ao fato de cada uma delas seguir caminhos diferentes para conceituar a matéria, todas convergem para um mesmo fim, que é efetivar o máximo possível a educação do campo.

Segundo Caldart e Santos (2008), a educação do campo é um debate sobre o trabalho do campo, ou seja, uma educação ligada à vida real, às suas contradi-

ções e cultura, todavia, não é pelo fato de esse modelo de educação se aproximar da realidade do homem do campo que deverá cair na percepção liberal de educação, aquela que busca apenas a formação de trabalhadores para satisfazer as necessidades do capitalismo. Deve ser uma educação emancipadora; deve pensar a vida no campo na sua totalidade, em suas múltiplas e diversas dimensões, pois apenas através de processos educativos mais complexos, densos, relacionais e de longa duração é que poder-se-á alcançar a verdadeira educação libertadora; se insere-se nas lutas e debates da educação do campo sobre políticas públicas, não pode ficar centrada apenas no ambiente escolar, deve-se evitar a concepção escolacentrista, ou seja, não se deve incentivar a especificidade da educação do campo numa percepção ou num projeto apenas de escola. Assim, o projeto educacional não deve ser apenas o escolar; deve descentralizar-se desse nicho buscando alargar seus impactos em toda a comunidade, sempre reafirmando seu caráter emancipatório, ou seja, deve ser tratado sob uma perspectiva de política pública, sempre lutando pela democratização do conhecimento, que deverá respeitar a diversidade do homem do campo, incorporando-a na reflexão político pedagógica.

Nesse sentido, é fundamental a ter clareza sobre a diferenciação entre “educação do campo” e “educação rural”.

Para Rodrigues, Bonfim e Cruz (2017), o direito à educação pela população do campo, contudo, sob perspectivas diferentes, uma vez que surgem em épocas distintas e possuem objetivos diversos. Essas autoras destacam que a educação rural, predominante até metade do século XX, era tida como algo que atendia aqueles que viviam no atraso tecnológico e subordinados à população dos centros urbanos, ou seja, o homem do campo. Nesse modelo, não havia preocupação com preservar a cultura e costumes do homem do campo; seu único objetivo era formar mão de obra, sem se preocupar em desenvolver um pensamento crítico. A educação rural utilizava-se do mesmo conteúdo disponibilizado ao meio urbano, sem se preocupar com as peculiaridades do homem do campo.

É evidente que Educação do Campo x Educação Rural são áreas bem distintas, pois, enquanto a primeira busca a universalização do conhecimento ao homem do campo, sempre preocupada em se adequar à realidade daqueles sujeitos, bem como em desenvolver um pensamento crítico, a segunda se preocupa apenas em formar técnicos para as indústrias rurais, ou seja, mão de obra para o capitalismo.

Infelizmente, a educação rural ainda é ofertada ao cidadão do campo, muitas vezes disfarçada de educação do campo, pois, sob o pretexto de universalização do conhecimento, é ofertado àquela população um conhecimento ligado aos interesses dos grandes produtores/indústrias rurais.

Pelo termo “educação do e no campo”, Scalabrin (2011) nos esclarece que

[...] a educação do campo fundamentada na expressão do e no campo, em que no campo indica a necessidade de a escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e do campo representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A concepção de educação do e no campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham. (SCALABRIN, 2011, p. 18)

Assim, a concepção “do campo” está ligada ao desenvolvimento de práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade cultural daqueles que residem no meio rural; já a concepção “no campo” está ligada à compreensão de que a escola deve estar localizada no espaço físico do campo, ou seja, necessidade de se proporcionar o conhecimento no próprio meio rural, isto é, não é o cidadão do campo que deve ir atrás do saber; o saber que deverá ir até o homem do campo.

Em uma análise crítica da concepção “do e no campo”, chega-se à conclusão de que, para que o conhecimento seja ofertado ao cidadão do meio rural, não é

necessário que ele abandone sua cultura e seus costumes, mas, sim, os instrumentos de aprendizagem que deverão se adequar aos do meio ambiente.

Breve histórico do desenvolvimento da educação do campo em Piçarra

De acordo com dados levantados, a educação do campo em Piçarra sempre foi considerada sob a problemática das longas distâncias a serem percorridas até a escola, com relação à baixa densidade demográfica, ou dos gastos para manutenção do ensino no campo.

O meio rural sempre foi tido como um lugar de atraso, local onde seria impossível crescer cultural e economicamente; onde os únicos que possuíam direitos plenos seriam os grandes proprietários de terra. Assim, a exclusão da população do campo é uma herança que nos acompanha desde a colonização, e que já é combatida há vários anos por diferentes grupos sociais, ora com maior intensidade, em outros momentos de forma mais detida, em razão de pressões de grupos econômicos poderosos, bem como de governos não democráticos.

Na década de 1960, atendendo a apelos da elite, e com o escopo de frear o aumento das favelas no meio urbano, o poder público instituiu projetos educacionais ligados à formação técnica. Na mesma época, houve um forte movimento educacional que buscava fomentar a participação das diversas camadas da sociedade, inclusive do campo, com o intuito de combater ideologias que não condiziam com a realidade brasileira, todavia, com a instauração do governo militar em 1964, grande parte desses movimentos foram forçados a se desarticular em razão da grande repressão política (BRASIL, 2007).

Quando a sociedade começou a resistir ao governo militar, a educação foi pregada como forma de democratização do país, buscando um modelo de ensino sintonizado com as particularidades. Diferentes classes e grupos lutavam pela implantação de um novo modelo de educação. Entre aqueles de maior destaque,

podemos citar os partidos políticos de esquerda, sindicatos, organizações comunitárias e associações ligadas à educação (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, mostra-se relevante citar o seguinte trecho:

No mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular. Protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira. (RIBEIRO, 1993, P. 171)

Conforme relatado no Caderno Secad/MEC (BRASIL, 2007), até a promulgação da Constituição de 1988, a maioria dos dispositivos legais tratava a educação do campo como uma mera ferramenta para a produção de mão de obra. O ensino era ofertado com o único escopo de atender ao processo de industrialização, ou seja, com o intuito de formar técnicos para as atividades agropecuárias.

Se analisarmos bem, nessa época, anterior à Magna Carta de 1988, ainda imperava a educação rural, aquele modelo de ensino voltado apenas à fomentação de mão de obra para o capitalismo. A Constituição de 1988 buscou, então, garantir uma educação para todos, preocupada com a diversidade cultural e regional.

Logo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 é um importante marco para o desenvolvimento da educação do campo, pois, ali, começa-se a questionar o modelo de educação ofertado à população campesina, em que se começa a buscar diretrizes para o desenvolvimento desse modelo de ensino.

Também merece destaque a entidade denominada “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”, criada em 1988, que realizou diversas ações com o intuito de efetivar o ensino ao homem do campo, bem como outros movimentos ocorridos depois da redemocratização, como se observa no trecho a seguir:

Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de

duas conferências nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. (BRASIL, 2007, p.5)

Observa-se que a educação do campo passou por muitos percalços para que chegasse ao estágio que se encontra atualmente, e que apenas com o esforço de diferentes grupos sociais pôde tornar-se realidade.

O município de Piçarra se enquadrou historicamente nessa perspectiva de exclusão da população do campo, com escolas desenvolvendo o currículo urbanocêntrico. Entretanto, em 2014, a Prefeitura Municipal de Piçarra assinou um termo de cooperação com o IFPA. Em razão disso, foi disponibilizado ao município o curso de formação profissional em Agropecuária pós-médio, que formou 26 alunos, e também 2 cursos de pós-graduação em educação do campo, sendo um com foco no currículo e outro, na sustentabilidade, que formaram mais de 100 professores que atuam em escolas do campo ou que possuem alunos do campo.

O IFPA, por meio do CRMB, também passou a auxiliar na formação continuada dos professores, por meio de um curso de formação inicial e continuada – FIC de gestão de gestores desenvolvido nos anos de 2017 e 2018, buscando melhorar o processo de planejamento e, cada vez mais, adequar o plano de ensino à realidade dos alunos.

Pode-se afirmar que a chegada do IFPA CRMB proporcionou uma ruptura do município de Piçarra com a “educação rural”, com o sucessivo desenvolvimento da política de educação do campo na rede de ensino, como um divisor de águas no que se refere à educação do campo, uma vez que buscou formar os professores.

Educação do campo na visão dos educadores do município de Piçarra

Na realização das entrevistas, foram feitas as seguintes indagações aos participantes da pesquisa: O que é educação do campo? Por que a Semec criou a política de educação do campo? Como a educação do campo foi desenvolvida na rede municipal de Piçarra? Quais as dificuldades e/ou limitações ainda persistem no desenvolvimento de práticas educativas no que diz respeito ao conceito e concepção de educação do campo?

Quando questionados sobre seu entendimento em relação ao que seria educação do campo, o grupo focal de servidores destacou que

A educação do campo é uma política que prioriza o estudo da realidade social do campo, e beneficia especialmente as pessoas que vivem no campo e dependem do campo pra sobreviver, e quando se fala de viver no campo, não se fala tão somente da questão geográfica, mas a gente fala também dessa questão social, mesmo, de a gente ter uma identidade, ser sujeito do campo. Então, a educação do campo é isto, é a política educacional que busca fazer com que nós, sujeitos sociais, possamos compreender a nossa realidade social e buscar transformar essa realidade a partir de estudos, conhecimentos afins. (Grupo focal de técnicos. Entrevista realizada no mês de novembro de 2018)

Conforme destaca o grupo focal de técnicos de Semec, a educação do campo é uma política que prioriza o estudo da realidade social do campo, beneficiando diretamente as pessoas que vivem na área rural e que dela dependem para sobreviver. Para o grupo, quando se fala da vida no campo, não se está falando tão somente da questão geográfica, mas de toda a questão social, da identidade do sujeito do campo. Assim, a educação do campo é uma política educacional que busca fazer com que a comunidade possa compreender a realidade social do campo e buscar transformar essa realidade a partir de estudos e novas ferramentas de conhecimentos.

Os entrevistados possuem conhecimento dos elementos caracterizadores da educação do campo aqui estudados, já que a conceituam destacando principalmente seu caráter de especialidade, acreditando ser essa a forma de ensino capaz de compreender a realidade do público discente do município.

No que se refere ao motivo que levou a Semec a investir na *criação da política de educação do campo*, o grupo citou que

A educação do campo, embora ainda seja tímida, já é uma política educacional brasileira, e que embora seja de pequena adesão, está ganhando espaço. A Semec conheceu o Instituto Federal de Educação, Campus Rural de Marabá, que tem um estudo e uma pesquisa voltada para a Educação do Campo, e nós, vendo esta pesquisa, estes conhecimentos voltados pra educação do campo, e, vendo que o nosso município é rural, e estejam os alunos na cidade ou no campo, eles têm uma ligação direta com o campo, então a gente viu que havia uma necessidade de uma política educacional voltada pra educação do campo, então, foi a partir daí que surgiu a política de educação do campo no município de Piçarra; a partir dessa visão que nós professores recebemos do Campus Rural de Marabá, fizemos uma análise e percebemos que seria viável nós implantarmos um currículo via tema gerador e uma política educacional voltada para o homem do campo e os alunos do campo, até pra que eles possam resgatar a sua própria identidade, por que a gente tem escutado historicamente que o aluno do campo, os sujeitos do campo, crescemos dentro de uma cultura, que viver no campo era lugar de gente feia, pobre, e não era um lugar bom pra se viver, e a educação do campo, ela faz essa desmistificação de que, pelo contrário, o campo é bom pra se viver e tem qualidade de vida, que a gente pode prosperar no campo, e a prosperidade no campo às vezes e bem maior do que na cidade e a gente quebra aquela ideia que pra ser feliz, conseguir qualidade de vida, ser prospero é preciso vir pra cidade, e quebra a ideia de migração, “migrar por migrar”, aí a gente tem visto o crescimento da violência, da criminalidade, drogas, prostituição e tantos problemas sociais que a gente tem vivido, a gente tem visto que muitos destes problemas é dado a esta questão de que o jovem migra do campo pra cidade com a perspectiva de vida melhor, ele chega e não consegue se encaixar nessa vida da cidade, e aí ele acaba se perdendo em meio às mazelas sociais; então, a gente acredita que com o investimento dessa política no campo, a gente fortalece o homem do campo, fortalece os nosso jovens no campo e diminui essa quantidade de índice de ma-

zela social que vem pra cidade. (Grupo focal de técnicos. Entrevista realizada no mês de novembro de 2018)

Nota-se que os educadores entendem ser a educação do campo uma ferramenta para a resolução de muitas mazelas que assolam o município, pois entendem que incentivar políticas públicas nesse sentido será capaz de reaproximar o educando do meio escolar, uma vez que não tentará desprendê-lo da sua realidade, e, sim, utilizará seu próprio habitat como ferramenta de aprendizagem, o que, conseqüentemente, evitará a evasão escolar e a rural.

Conforme os participantes da pesquisa coletiva, a educação do campo busca essa mudança de pensamento, demonstrando que o campo é, também, local do saber, de qualidade de vida; que, ali, é possível prosperar, e que o campo pode trazer até mais oportunidades que o meio urbano.

Observa-se novamente que os elementos caracterizadores da educação do campo foram enfatizados, uma vez que ela foi colocada como forma de superação, de resolução de conflitos sociais e de revolução do aprendizado.

Quando questionado sobre o desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo no município de Piçarra, o grupo focal de técnicos (2018) compreende que:

O ponto fundamental para o desenvolvimento da educação do campo foi a implantação do polo do IFPA em Piçarra; segundo ponto foi a implantação das especializações em educação do campo, que contemplou boa parte dos nossos professores e está contemplando ainda; como estas especializações e estes estudos favorecem pra que a gente possa levar pra nossas salas de aula conhecimentos que venham contemplar os estudantes do campo, então estes pontos foram fundamentais; também considero como fundamental o curso técnico em Agropecuária, porque, muito embora são jovens que não estão diretamente ligados a sala de aula, mas a oferta do curso técnico em Agropecuária no município de Piçarra, ele fortaleceu, sim, a educação do campo das nossas crianças, porque esses jovens acabam investindo em agricultura familiar lá no seu lote, e isso, a nossa criança, o nosso adolescente, os nossos estudantes estão vivenciando esta realidade, então nós estamos falando de algo que está teórico, mas

estamos falando também de algo que está acontecendo na prática; eu vejo que o curso técnico é um dos destaques da nossa política educacional de educação do campo no município de Piçarra, e aí, por isso, eu entendo que as nossas formações, a forma como nós estamos trabalhando, quando nós assumimos esse espaço da secretaria de educação, quando nós ainda não tínhamos essa visão de educação do campo, nós tínhamos um planejamento municipal que ele era feito anualmente, e aí, então, eu entendo de que quando se fala de planejamento, nós tínhamos uma ideia, um planejamento que era feito anualmente e era feito baseado nos livros didáticos que vêm, como já foi dito anteriormente, livros estes que não trazem a nossa realidade local, e aí, hoje, temos um hábito de planejamento que é feito bimestralmente onde vamos pra comunidade e fazemos a chamada pesquisa socioantropológica, onde a gente questiona a comunidade sobre os problemas sociais em que ela vive e as possíveis soluções pra estes problemas, e aí a gente leva isso pra o nosso planejamento diário e organiza de forma que os alunos tenham um conhecimento da sua realidade local e também da sua realidade geral; então, a gente faz este patamar da realidade local com realidade geral e o aluno com o objetivo d'o estudante ter uma visão crítica de mundo, então, isso é um dos destaques que também temos e também as formações, os momentos em que nós professores sentamos pra poder conversar e avaliar essa nossa educação; com isso, a Semec criou a ideia de grupo de formadores, então, hoje, temos um grupo de formadores que somos aqui da secretaria de educação, corpo técnico daqui, mas o corpo técnico das escolas que são os coordenadores, diretores, professores, onde a gente senta e debate sobre a educação do campo e leva esse debate para o grupo maior de professores, eu vejo que este é um dos destaques, porque a gente deixa aquela ideia de [que] nós técnicos daqui somos incapazes para uma ideia de capacidade e competência do próprio corpo técnico de capacitação, estudo, pesquisa, pra que a gente possa ir pra frente dos nossos professores e fazer esse debate da nossa realidade, então, eu vejo que este é um dos destaques também; indo pra sala de aula, eu vejo que um dos destaques é a forma como o nosso estudante, desde o pequenininho até o maior, ele está tendo divisão de mundo e dos problemas sociais de nossa realidade; a gente enxerga muito que na realidade das escolas eles buscando resolver e compreender os problemas sociais locais, por exemplo: a falta de água, a questão da arborização, da importância das árvores, da importância da agricultura familiar, da horta escolar, que leva qualidade de vida, então, inúmeras ações que estão sendo debatidas em sala de aula; a gente percebe que a partir dessa visão de educação do campo que nós professores incorporamos e os nossos alunos estão incorporando também,

então, a gente acredita que com isso a gente está colaborando e contribuindo pra um mundo melhor. (Grupo focal de técnicos. Entrevista realizada no mês de novembro de 2018)

Segundo o grupo focal de técnicos da Semec, foi a partir dessa perspectiva de mudança que surgiram políticas educacionais focadas no desenvolvimento da educação do campo no município. A partir dessa perspectiva, a Semec, juntamente com os professores, recebendo orientação do IFPA, resolveu implantar um currículo via tema gerador, uma política educacional voltada para o cidadão do campo, que possibilitasse o resgate de sua cultura, ou seja, de sua própria identidade, buscando, assim, desmistificar aquele pensamento de que o campo é lugar de atraso, de gente sem estudo, e local de ensino precário.

O grupo destacou também que a Semec oportunizou a construção de novas ferramentas educacionais disponibilizadas e construídas pelos professores do IFPA e os professores das escolas do campo, como, por exemplo, o desenvolvimento de um currículo que parte da realidade da agricultura familiar e subsidia o processo de vida no campo, o que entendeu que aos interesses dos alunos do campo e da cidade.

Isso se tornou relevante porque cerca de 50% dos alunos que estudam na cidade são oriundos do campo ou possuem alguma relação com o campo. Nesse sentido, o ensino desenvolvido visou fortalecer o a identidade, por conseguinte, o vínculo com o meio rural, o que enfatiza a necessidade de políticas educacionais voltadas para a educação do campo.

No que se refere à questão de como foi desenvolvida essa política de educação do campo, o grupo focal de técnicos da Semec destacou que ela se materializou pelo convênio realizado com o IFPA. *“Ele foi a mola propulsora para o desenvolvimento da educação do campo no município de Piçarra, uma vez que proporcionou aos educadores uma nova ótica de educação bem mais próxima da realidade do educando.”*

Segundo o grupo, só com políticas educacionais voltadas para essa popula-

ção é que será possível fortalecer o município nos mais diversos aspectos:

As contribuições da política de educacional para um ensino, de Piçarra, eu vejo que tudo isso que já foi citado, muita coisa a gente ainda não viu, porque na educação tem coisas que são a curto, a médio e longo prazo, e eu acredito que muita coisa a longo prazo que nós ainda não conseguimos, os nossos olhos ainda não conseguiram alcançar, nós ainda veremos; os munícipes deste município ainda verão os grandes frutos dessa política educacional da educação do campo no nosso município, porque, em tão pouco tempo, de 2015 pra 2018, em se tratando de política educacional, não é muito tempo, e a gente já vê aí inúmeras contribuições dessa política educacional no nosso município; a prova disso é essa questão, mesmo, eu acredito muito no trabalho dos nossos técnicos da secretaria de agricultura, que vêm fazendo esse trabalho de fortalecimento da agricultura familiar, mas também eu acredito muito que, à medida que nós professores incentivamos os nossos estudantes, as nossas crianças da importância de se ter uma horta em casa pra nossa qualidade de vida, e que também a partir daquela que eu tenho em casa ela pode ser fonte de renda pra mim e minha família, eu acredito que, à medida que nós professores levamos essa visão pra ser discutida em sala de aula, nós teremos adultos que pensam diferente de muitos de nós que passamos muito tempo pensando que ser do campo era sinal de atraso, porque a nossa cultura nos ensinou isso, e tantas são as pessoas que viveram naquela época e que ainda têm essa visão ingênua de que ser do campo é sinal de atraso, então, acredito que as nossas crianças que estão tendo acesso à educação do campo, elas não pensarão mais dessa forma, elas já terão uma outra visão, e o fato de elas terem essa outra visão, elas vão ver o campo de forma diferente, elas vão ter mais capacidade de investir no campo, de valorizar o campo por mais que ele seja, ou que ele escolha uma profissão, que seja médico, engenheiro, professor; ele vai ter essa visão [de] que o campo tem valor e de que eu, enquanto médico, professor, engenheiro, eu preciso, sim, ajudar o homem do campo, fortalecer a identidade do homem do campo dentro da minha profissão, então, eu acredito que esse será o maior ganho, a maior contribuição que essa política educacional vai deixar no nosso município. (Grupo focal de técnicos. Entrevista realizada no mês de novembro de 2018)

Novamente, o grupo focal de técnicos da Semec, quando perguntado sobre *as dificuldades e/ou limitações* que desafiam práticas educativas no que diz res-

peito ao conceito e concepção de educação do campo, o grupo de entrevistados apresentou o seguinte:

As dificuldades estão nas resistências dos professores em compreender e trabalhar a partir da concepção de educação do campo.

As limitações se referem a infraestrutura, a precariedade dos materiais pedagógicos e demais subsídios aos alunos, pois, mesmo o Poder Público municipal fornecendo uma parcela destes, ainda não é suficiente para atender às necessidades de todo o município. (Grupo focal de técnicos. Entrevista realizada no mês de dezembro de 2018)

Ainda conforme o grupo focal de técnicos da Semec:

Uma das maiores dificuldades ou limitações que a gente tem é abarcar todos os professores pra essa ideia; a gente sabe que, muito embora a gente já ofertou especialização pra boa parte do corpo docente do nosso município, mas ainda a gente tem professores que não acreditam que a política educacional de educação do campo é algo positivo, que ela vem beneficiar nossos estudantes; então, nós temos aí essa dificuldade, essa limitação ainda, precisamos alcançar mais adeptos [à] política educacional de educação do campo. (Grupo focal de técnicos. Entrevista realizada no mês de novembro de 2018)

De acordo com o depoimento do grupo, para se alcançar o desenvolvimento pleno da educação do campo no município de Piçarra, uma das maiores dificuldades a ser vencida é a falta de apoio de parcela dos professores, pois muitos ainda não acreditam nas propostas pela educação do campo e rejeitam aprimorar o currículo e as metodologias, mantendo-se limitados às práticas tradicionais de ensino.

Observa-se que algumas limitações levantadas pelo grupo focal como resistência e desconhecimento dos professores, falta de infraestrutura adequada, de fato, impedem o avanço da educação do campo no município, porém, isso não se sustenta quando se trata de materiais pedagógicos e demais subsídios aos alunos, pois o poder público municipal forneceu uma parcela desses materiais

e, embora falte alguns, a proposta pedagógica tem o campo como um laboratório rico.

As respostas das pesquisas individuais demonstram as mudanças provocadas pela educação do campo em Piçarra, ideia mais fidedigna de como os educadores do município compreendem a educação do campo, pois, a partir de diferentes amostras, é possível constatar se realmente todos se apoderaram dos ideais propostos pela educação do campo.

Quando perguntei ao entrevistado o que entendia por educação do campo, foram obtidas as seguintes respostas:

A educação do campo é a educação formal oferecida à população do campo. A educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. (Educador 1. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

A educação do campo é a construção de uma educação através de um currículo que parta da realidade do discente, abordando sua cultura, crença, modo de vida, iniciada no micro e apontando sempre para macro, dando-lhe a oportunidade de conhecer a sua realidade e de se identificar como sujeito do processo educacional. Afinal, o campo é um local de diversidades, seja ela política, racial, econômica, cultural, ética, [de] gênero e organizacional. Deste modo, a educação do campo atende às necessidades do aluno [...] camponês [...] e deve ser alicerçada nas peculiaridades dos sujeitos, fortalecida com seus propósitos e ideias e concretizada com a realização dos objetivos de cada um destes. (Educador 2. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

É uma política educacional que tem como objetivo a formação científica do homem campestre, valorizando os valores culturais, étnico, relação homem natureza e socioeconômico. (Educador 3. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

A educação do campo tem como principal cliente a população rural, e está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região; as escolas do campo têm autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico, e as orientações é que não só valorizem o contexto

cultural no qual estão inseridos seus estudantes, como também incluem os saberes rurais e as tradições locais nos conteúdos ensinados, e que deve-se seguir algumas orientações básicas e aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: 1 - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural, respeitando sempre as peculiaridades de cada região; 2 - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; várias escolas possuem regime de alternância, principalmente as escolas-famílias agrícolas, cuja finalidade é o aluno colocar em prática no campo o conhecimento adquirido na escola; sendo assim, uma parte do tempo é na escola e a outra no campo; 3 - adequação à natureza do trabalho na zona rural, uma vez que o filho adquire conhecimento técnico a ser utilizado também na sua propriedade. (Educador 4. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

É fácil notar que houve grande absorção por parte dos protagonistas da educação do município, dos conceitos de educação do campo expostos no início desta obra.

Nos conceitos formulados pelos entrevistados, é possível observar os elementos apontados por Molina (2003) como a tríade campo-políticas públicas-educação, e por Michelotti (2008) como a tríade produção-cidadania-pesquisa.

Acentuam-se também, nos conceitos formulados, as características referentes aos elementos conceituais da especificidade, já que, em todas as respostas, é fácil observar pensamentos que vão ao encontro das singularidades da educação do campo.

De acordo com os entrevistados, a educação do campo também é considerada pelos entrevistados sob os aspectos da negatividade, positividade e superação, quando conceituam esse modelo de educação como meio de resistência contra as problemáticas vividas pelo homem do campo, de aprimoramento daquilo que está sendo praticado e forma de superação dos desafios enfrentados pelo homem do campo.

Os entrevistados também foram perguntados sobre a razão de a Semec ter buscado políticas que incentivassem a educação do campo:

A Semec criou essa política por entender que a cidade é bastante voltada ao meio agrícola, vendo a necessidade de ter uma formação que chegasse mais próximo da realidade das famílias que vivem principalmente na zona rural. (Educador 1. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

É sabido que Piçarra é uma cidade rural, por ter aproximadamente [...] 75% de moradores ruralistas (morador do campo); sendo assim, possui, em sua maioria, um corpo de alunado formado por filhos de agricultores e pecuaristas; sendo assim, a viabilidade de alcance seria maior e mais adequada ao público piçarrense. (Educador 2. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

O município de Piçarra é basicamente constituído por área rural, onde o campesinato é uns dos princípios econômicos e culturais. Nesse pressuposto, a educação do campo torna-se a base para formação e valorização do sujeito campesino; nesse sentido, a Semec, em estudo de caso, em parceria com Instituto Federal CRMB, fez a implantação da proposta curricular dentro das unidades de ensino municipais. (Educador 3. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Se analisarmos o município de Piçarra quanto à sua população rural e urbana, logo percebemos que a maior parte dos habitantes vive e trabalha no meio rural. E, ainda, é o campo que movimenta a economia do município. Percebendo-se esses dados, a Secretaria de Educação não hesitou quando recebeu do IFPA a proposta de aderir à educação do campo. Foi com o propósito de levar o aluno a valorizar, aprender e desenvolver seu potencial no local onde vive, e também direcioná-lo para outros horizontes além de sua realidade, que a política de educação do campo foi implantada. (Educador 4. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Observa-se que os entrevistados compreendem a importância da educação do campo para o município de Piçarra em razão do grande papel desempenhado pelo meio rural, que é responsável pela economia do município, e onde está a maior parte da população da localidade.

Os entrevistados também foram perguntados sobre como se deu o desenvolvimento da educação do campo na rede de ensino do município de Piçarra, em

destaque as realizadas entre o período de 2015 e 2018:

No fim do ano de 2014, a diretora de ensino do IFPA procurou a secretária de Educação e apresentou a proposta. Em seguida, a secretaria convocou todos os professores da rede municipal e apresentou a proposta da educação do campo, e, no mesmo momento, nos ofertou uma especialização em educação do campo. Então, houve uma seleção e os aprovados iniciaram o curso no mês de janeiro de 2015.

Foi cobrado como requisito obrigatório para a conclusão do curso a construção de um artigo sobre a educação do campo. Todos os alunos fizeram o artigo e defenderam. Essa primeira turma terminou o curso no fim de 2016. Alguns desses trabalhos já foram publicados. Hoje, saímos de alunos de especialização para autores. (Educador 1. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Através do curso de especialização com os professores da rede municipal. As principais [...] ações destacam o planejamento em rede a partir da pesquisa de campo e construção da programação de ensino com tema gerador, o reconhecimento do educador como professor campesino, os planos de ação dentro das unidades de ensino. (Educador 2. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Desenvolvida através de formação continuada para os professores, oferta de graduação e pós-graduação em educação do campo, sustentabilidade e currículo. Ações realizadas nas escolas: aula de campo horta escolar, entrevista com pessoas da comunidade no ambiente escolar, estreitando laços entre comunidade e escola. (Educador 3. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

A educação do campo foi desenvolvida através da qualificação de jovens e professores para os espaços escolares, possibilitando o acesso à educação de qualidade. Ex.: capacitação de professores e formação de técnicos agrícolas. (Educador 4. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

As respostas acabam evidenciando que os entrevistados possuem conhecimento das práticas desenvolvidas para o aprimoramento da educação do campo, demonstrando que tais políticas foram executadas em todas as regiões do município.

Os entrevistados também foram questionados sobre as contribuições das

políticas para o desenvolvimento da educação do campo para o município de Piçarra:

Um das maiores contribuições foi levar o aluno a perceber que o campo também é local de desenvolvimento de grande potencial e que não há necessidade de se sair do campo para ter sucesso. Mostrar para o aluno a riqueza e os saberes da agricultura familiar também foi de grande valia. Após essas abordagens, a proposta de ensino levou o aluno a ter mais interesse de desenvolver tanto as atividades escolares quanto as de seu cotidiano, pois ambas estão interligadas. (Educador 1. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Piçarra passou a desenvolver melhor as potencialidades agrícolas a partir dessa implantação, uma vez que o município passou a usar também o empirismo como mais uma alternativa de desenvolver o saber. (Educador 2. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

É notável a valoração do sujeito campesino, haja vista que o campo não é mais visto pelos educados da rede de ensino como lugar de retrocesso social, mas como lugar de oportunidades para o desenvolvimento do homem em harmonia com a natureza. Ainda é avaliada a participação dos estudantes com mais foco nas atividades escolares e professores com planejamento estratégico interdisciplinar. (Educador 3. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Contribuir principalmente para a conscientização ambiental de conservação, estudo de políticas públicas do campo, levar o conhecimento aos alunos de formas de produção agroecológica com respeito à natureza. (Educador 4. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Nota-se que os educadores do município começaram a reconhecer os benefícios trazidos pelas políticas de valorização da educação do campo, o que contribui ainda mais para o seu desenvolvimento, uma vez que incentivam os discentes a buscarem novos resultados.

Por derradeiro, foi perguntado aos entrevistados quais as dificuldades e/ou limitações que observam impedir o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem os conceitos e concepções da educação do campo:

Não tivemos rejeição da parte dos pais. Os alunos se envolveram plenamente.

Mas a dificuldade que enfrentamos foi a rejeição dos colegas de trabalho que não participaram do curso e, com isso, não acharam nada interessante o aluno aprender sobre sua realidade ou sobre saberes do campo. Isso foi muito pertinente e ficamos lutando contra isso de 2015 a meados de 2017. No fim de 2017, percebemos que a aceitação já estava bem melhor. Hoje, as propostas de atividades que nos são apresentadas conseguiremos desenvolver, pois quase não há mais rejeição. (Educador 1. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

As limitações ocorrem por muitas vezes ser muito usado o conhecimento empírico, que é importante, claro, mas deixa um pouco a desejar em relação ao uso do conhecimento científico, uma vez que se usa muito os saberes locais como forma de capacitação dos futuros profissionais que atuarão no meio social [em] que se encontram inseridos. (Educador 2. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Na prática, surgem limites que impedem o avanço da proposta curricular via tema gerador no município. Acredita-se que a falta de diálogo dentro da equipe pedagógica e formadores, as estruturas físicas e financeira têm sido um entrave na efetivação da proposta. (Educador 3. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Piçarra, por possuir uma forte tendência [para a] monocultura do gado, percebemos uma grande resistência pela produção dos agricultores familiares, e também porque ainda [há] um descrédito de alguns formadores, porque a educação do campo ainda é muito limitada regionalmente. (Educador 4. Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Conforme os entrevistados, um dos maiores desafios é conseguir apoio de todos aqueles responsáveis pelo desenvolvimento da educação do campo, pois ainda existem docentes que deixam de desenvolver as práticas voltadas para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino por julgarem não ser importante, essa metodologia; e que o conhecimento tradicional é o único necessário. Esse raciocínio pode ser observado nas respostas anteriormente expostas, em que alguns entrevistados mencionam ser a educação do campo carente de conhecimento científico, bem como limitada regionalmente.

Considerações finais

Foi possível constatar que as políticas públicas desenvolvidas pelo município com o escopo de efetivar a educação do campo estão surtindo os efeitos almejados. Grande parte dos educadores estão aderindo aos projetos desenvolvidos, bem como a sociedade começou a sentir os efeitos do que já foi realizado. A educação de Piçarra está conseguindo se reinventar e aproximar a comunidade do espaço escolar.

A educação do campo é uma realidade, não é mais um projeto para o futuro, de existência meramente teórica. A Semec e o quadro de docentes, juntamente com os demais órgãos do poder público, foram responsáveis pela gênese desse novo modelo de ensino no município de Piçarra.

O IFPA possui parcela significativa de contribuição para que esse objetivo fosse alcançado. Sem ele, o caminho para efetivação da educação do campo seria bem mais distante, pois, ao proporcionar vasta gama de conhecimentos sobre a matéria, contribuiu para que se evitasse vários desacertos.

Os benefícios estão sendo colhidos. É possível notar um maior comprometimento dos discentes com os temas propostos pelos educadores; a escola está conseguindo demonstrar que o saber terá, sim, aplicação prática na vida dos discentes. Iniciativas como hortas escolares e formação técnica de jovens, além de incentivarem a agricultura familiar, também são responsáveis por manter os jovens no meio rural, já que renovam a fé destes no campo.

Ainda existe um longo caminho a ser trilhado para que se alcance o desenvolvimento pleno da educação do campo. É necessário que todos contribuam para o seu desenvolvimento; é importante buscar adesão daqueles professores que ainda se negam a ministrar suas aulas utilizando os métodos propostos pela educação do campo. Também, é importante buscar o apoio de toda a comunidade, o que será bem útil para evitar que metas traçadas para o fortalecimento da educação do campo fiquem limitadas ao recurso disponibilizado pelo

poder público.

A educação do campo já é algo palpável, mas que ainda necessita trilhar um longo caminho no município, para que possa alcançar sua plenitude.

Referências

AGÊNCIA ESTADUAL DE DEFESA AGROPECUÁRIA DO ESTADO DO PARÁ – ADEPARÁ. **Análise agropecuária do município de Piçarra**. Piçarra: Adepará, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas** (Cadernos Secad 2). Brasília: Secad/MEC, 2007. 81 p.

CALDART, Roseli Salete; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra/MDN, 2008.

CARVALHO, Francisca; SCALABRIN, Rosemeri. **A Prática Docente no Ensino Médio: o caso da escola estadual Izabel Maracaípe**. In: MARINHO, Dalcione Lima (organizador). **Ensino Fundamental do campo: as experiências dos egressos das Especializações em Educação do Campo no Campus Rural de Marabá II**. Editora IFPA, Belém-PA, 2021

DIAS, Carlos Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Informações e Sociedade**. João Pessoa, V. 10, nº 02, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Produção da pecuária municipal 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (doutorado) Pós-graduação em Educação da USP, São Paulo, em 2003.

MICHELLOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas- educação**. Brasília: IN-

CRA; MDA, 2008.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. *In*: **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente** (SIPD/CÁTEDRA UNESCO, PUC/PR, 2017.

Capítulo 6

Feira da agricultura familiar de Marabá-PA: avanços e desafios vivenciados por agricultores feirantes

*Maria Mirian Ferreira Gomes
Dalcione Lima Marinho*

Introdução

Este trabalho foi realizado no contexto do curso de especialização em Educação do Campo: Agricultura Familiar, Sustentabilidade na Amazônia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Rural de Marabá. A escolha do tema se deu a partir de interesses pessoais que emergem do meu envolvimento com o Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais no sudeste do Pará, vinculado à Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Pará – Fetagri. Dentre as várias motivações para a realização da pesquisa, algo decisivo, sem dúvida, foi minha história de vida, por ser filha de agricultor/a, e os processos de formação anteriores voltados ao contexto da educação do campo.

A pesquisa traz reflexões acerca do processo de efetivação da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*. Ela se constitui uma experiência coletiva, estando localizada na Rua 7 de Junho, na Velha Marabá, e acontece aos sábados, em frente ao Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR. Ao longo de sua existência, vem se desenvolvendo como um espaço alternativo no que diz respeito ao processo de comercialização dos produtos dos agricultores

no município. Destaca-se como uma experiência de comercialização organizada pelos próprios agricultores familiares, e, para a sua realização, existem vários desafios, entre eles, as longas distâncias e o acesso aos assentamentos ainda têm sido um problema, em decorrência das péssimas condições em que se encontram as estradas.

Diante disso, mesmo com tais desafios, a *Feira da Agricultura Familiar de Marabá* vem sendo realizada e atua com um dos principais espaços no qual podemos visualizar a diversidade produtiva da região, produtos de qualidade a um preço abaixo do custo, se comparado às demais feiras, reforçando a importância direta na relação produtor-consumidor.

Nesses termos, o presente trabalho de pesquisa buscou realizar uma avaliação acerca do funcionamento da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*, a partir das diretrizes definidas em seu projeto de elaboração, este organizado e desenvolvido pelo STTR de Marabá, juntamente com a Cooperativa de Prestação de Serviços – Copserviços¹, uma das entidades centrais nessa organização, contribuindo desde as discussões iniciais ao processo de assessoria técnica nos processos de construção e efetivação da feira.

Dentre as motivações pessoais e profissionais já citadas neste trabalho, também, na academia, pude perceber a necessidade dos próprios sujeitos que vivenciam as dinâmicas do campo de escreverem sobre suas vivências e desafios, buscando articular problemáticas do cotidiano aos conceitos da academia, o que possivelmente pode explicar e/ou contribuir na superação dos desafios postos na realidade do campo nos seus diversos contextos, nesse caso mais específico, na comercialização da produção da agricultura familiar numa feira protagonizada pelos próprios agricultores.

Nesse sentido, o estudo, para além de registrar a dinâmica vivenciada na feira como uma experiência de resistência coletiva no que diz respeito aos agri-

1 - Entidade criada em 1998 pelo Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais para atuar no serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural – Ates, junto às famílias assentadas na região e, especialmente, nos assentamentos do município de Marabá (RODRIGO, 2011).

cultores/as fazerem o enfrentamento ao mercado, pode também contribuir no levantamento de informação para colaborar nos processos de auto-organização dos agricultores feirantes, bem como evidenciar limites, desafios e perspectivas. Ainda, possibilitará a visualização de até que ponto a feira tem atingido os objetivos iniciais de sua construção.

Portanto, ao pensar no objeto em estudo, entre a visualização de diversos elementos a serem aprofundados, a principal inquietação foi: A *Feira da agricultura Familiar de Marabá*, após seus 8 anos de funcionamento, tem conseguido atingir os seus objetivos? Para aprimorar nossa análise, o estudo propôs refletir sobre o processo de consolidação da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá* a partir da compreensão dos avanços e desafios encontrados pelos agricultores feirantes² em seu funcionamento, de modo que possibilite identificar as perspectivas dessa experiência organizativa na percepção de diferentes sujeitos que compõem o processo.

Na intenção de compreender o contexto regional no qual essa experiência se estabelece, aportamo-nos na percepção de Michelotti, Ribeiro e Souza (2007) e Oliveira *et al.* (2005), que colabora na discussão do processo de ocupação da região; da existência dos assentamentos e suas influências regionais; e da luta das organizações sociais na conquista dos assentamentos e de políticas públicas.

Desse modo, ampliamos o debate teórico a partir das considerações de Fernandes e Molina (2004), que tratam dos elementos do território e as relações de poder estabelecido; e com base em Neves (2012) e Wanderley (1996), que abordam os elementos conceituais sobre agricultura familiar. E, por fim, os estudos de Darolt, Lamine e Brandenburg (2013) referentes ao conceito de Circuitos Curtos de Comercialização, que tratam da importância do diálogo e sobre a relação de aproximação entre produtores e consumidores no processo de comercialização.

2 - Conceito utilizado no regimento interno da feira para designar os agricultores que assumem papel de feirantes no processo de comercialização.

A pesquisa se configurou como um estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa. Tendo como referência as contribuições de Lüdke e André (1986), partimos da compreensão de que essa abordagem de pesquisa com caráter qualitativo compõe-se de elementos básicos como fonte direta na coleta dos dados e aproximação do pesquisador com o objeto ou situação em estudo.

O trabalho constitui-se uma experiência particular, tendo em vista as contribuições de Lüdke e André (1986), nas quais reforçam que o interesse da pesquisa incide naquilo que é único e/ou particular da realidade estudada. Assim, sob essa perspectiva, assume caráter de estudo de caso por considerar a relevância de trabalhar a análise sobre uma realidade específica não para construir um processo de verificação, constatação e especulação que subsidie análises universalizantes sobre a temática tratada, a agricultura familiar, mas principalmente dos levantamentos de dados que possa subsidiar na construção de alternativas que busquem superar os desafios enfrentados no contexto da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*.

A pesquisa foi realizada no período de novembro de 2014 a junho de 2015, isso considerando desde os primeiros contatos com a experiência. Para o levantamento das informações na realização do trabalho, recorreremos, como procedimentos metodológicos, ao estudo bibliográfico, revisitando trabalhos anteriormente construídos sobre a feira. Nesse caso, arquivos de organização interna da e sobre a feira, tais como projeto da feira; planilhas de controle sobre os produtos dos feirantes; relatórios de reuniões; fichas de acompanhamento dos feirantes; regimento interno da feira, pois “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Além de serem considerados cientificamente autênticos, dão a possibilidade de descrever e comparar os fatos sociais.

E, também, buscamos realizar leituras que pudessem dar um suporte teórico na interpretação dos dados para melhor compreender a realidade estudada,

os procedimentos metodológicos a serem trabalhados.

Também, foi adotado como procedimento metodológico momentos de coleta de informações durante os dias de feira, a fim de atualizar os dados sobre produtos vendidos, valores, origem e outros. Desse modo, foram feitas entrevistas com 3 feirantes e 1 liderança do STTR, nos períodos de novembro e dezembro de 2014, orientadas a partir de questionários semiestruturados, tendo como critério para a escolha dos entrevistados os sujeitos que estão participando da feira desde seu processo de criação.

Tratando-se da organização do trabalho, este se subdivide em quatro tópicos: primeiro, a contextualização do lócus de pesquisa, trazendo elementos da região que vêm contribuir com a perspectiva de entender o contexto em que se fundamenta a feira. Em seguida, abordamos sobre alguns conceitos fundamentais que colaboram para entender o tema. Posteriormente, um histórico sobre a feira. Por fim, a análise das entrevistas, buscando trazer elementos para uma breve avaliação sobre o andamento da feira, limites e desafios.

Contextualização da região: os desafios organizativos das comunidades rurais

Ao contextualizar a região Sudeste do Pará, isso logo nos remete à visão imediata de uma realidade territorial em disputa, marcada por intensas transformações econômicas, sociais, culturais e ambientais desde o seu processo de colonização com ações de incentivo do próprio governo, como bem lembra OLIVEIRA *et al.* (2005):

Tais ações estimularam um intenso fluxo migratório de agricultores para a região na metade da década de 1970 e década de 1980 (em movimentos “espontâneos” ou incentivados pelo governo), que chegam à procura de terras para se fixarem, mas também incentivaram o estabelecimento de grandes empresas agropecuárias através da concessão indiscriminada de incentivos fiscais para a pecuária. (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 2)

Nesse contexto, destaca-se o capital com seu segmento agrário, madeireiro, minerador, que se expande e se apropria de diferentes territórios. Por outro lado, a luta pela terra faz desse lugar um espaço de resistência, onde os diversos sujeitos sociais ribeirinhos, agricultores, sem-terra, indígenas buscam se afirmar para se manterem nesse espaço, “um território que se caracteriza como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53).

Esse enfrentamento é fruto da luta de diferentes sujeitos e organizações sociais articuladas em movimento que, ao longo dessas últimas décadas, conquistaram uma parcela significativa do território, colocando-o a serviço da agricultura familiar. Nesse sentido, essa reflexão é compartilhada por Silva *et al.* (2011):

O contexto bem particular em que o ambiente amazônico está subjugado a uma dinâmica de “fronteira agrícola” cuja paisagem está impactada por monocultivos de pastagens cultivadas e a especialização na pecuária extensiva. Tal cenário marcou limites concretos para a fixação de uma agricultura familiar³ diversificada. (SILVA *et al.*, 2011, p. 2)

Ainda sobre a conquista da terra, “os trabalhadores sem-terra conquistaram a maior parte do que hoje são assentamentos onde vivem por meio da luta pela terra, obrigando o governo a fazer a regularização fundiária posterior” (MICHELOTTI; RIBEIRO; SOUZA, 2007, p. 2). Nesse processo de afirmação e conquista da terra, é necessário evidenciar que, só no município de Marabá, atualmente existem 86 projetos de assentamentos de uma totalidade de 502 conquistados no sul e sudeste do Pará, conforme dados do Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – Incra em 2014⁴, processos esses que, na sua

3 - Nesses termos, sem a intencionalidade de discutir categorias de como os sujeitos se autodenominam, mas, já antecipando, quando tratar de agricultura familiar, estamos nos referindo a relações produtivas em que a família gerencia os meios de produção e o trabalho é realizado no contexto familiar. Consultar mais em WANDERLEY (1996).

4 - Consultar mais em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questaoagraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf.

maioria, foram protagonizados pelo movimento sindical regional organizado em sindicatos de trabalhadores rurais de base da Fetagri.

Numa região de migrantes, a maioria das terras que se encontra nas mãos da agricultura familiar, sem dúvida, foi um espaço conquistado com lutas protagonizadas por esses trabalhadores, organizados em movimentos sociais e sindicais do campo. Em meio às conquistas do acesso à terra, outras demandas surgem e, com elas, algumas dificuldades e desafios, com destaque para o sistema de produção e a comercialização, conforme dados apresentados pelos próprios feirantes durante as entrevistas.

Em partes, o que se observa é que esses desafios são consequências do próprio processo de ocupação e formação da região, em que, após a terra conquistada, as políticas direcionadas têm sido, em sua maioria, para o processo de pecuarização das comunidades rurais, prática aderida por muitos agricultores que, muitas vezes, eram influenciados pela garantia de mercado, mas o que se tornava inviável, uma vez que as propriedades rurais não comportam a lida com esse sistema com o passar dos anos.

As políticas públicas e as mudanças no espaço agrário regional em geral contribuíram para o surgimento de tipos diferentes de sistemas de produção, mas também vêm influenciando na mudança da estratégia produtiva dos agricultores da região, assim como nas tendências de evolução desse espaço que, em muito, decorrem de processos ainda em curso. A consolidação da pecuária bovina como principal atividade econômica do estabelecimento, ainda maciçamente presente na estratégia dos agricultores (sendo para alguns a única opção), divide espaço com outras alternativas para garantir um processo de acumulação e permanência na terra. (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 5)

Nesse contexto, para atender a uma necessidade de renda dos agricultores e a uma demanda dos consumidores é que surge a *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*, como uma perspectiva distinta de comercialização da produção, tendo em vista agregação de valor aos produtos, qualidade e segurança alimentar a um custo menor para os consumidores, e eliminação da figura do atravess-

sador, conforme objetivos do projeto já citados anteriormente.

Para tanto, dada a realidade na conquista da terra, um conjunto de políticas também é pauta da luta cotidiana dos trabalhadores rurais para se manterem com qualidade de vida no lote, tais como políticas de crédito, educação, infraestrutura, saúde, entre outras. Não obstante, tais conquistas, assim como a terra, chegam aos poucos, fruto da mobilização desses coletivos sociais. Sobre essa questão, Molina (2012) afirma que

A maior transformação refere-se ao caráter dos direitos por eles propugnados: direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade da criação e positivação de novos direitos. (MOLINA, 2012, p. 529)

De fato, há muito que conquistar, uma vez que os incentivos para a agricultura familiar se diferenciam de outros seguimentos, a exemplo do capital, pois o acesso à terra em si não garante a permanência das famílias no campo. Diante disso, essa aparente distinção de distribuição de recursos entre agricultura familiar e patronal aponta, no âmbito das políticas, uma tendência para fortalecer o agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

Entre esses desafios cotidianos, a ausência de infraestrutura, com destaque para as condições de acesso e transporte aos projetos de assentamentos, ainda é uma condicionante quando tratamos do processo de escoamento e comercialização oriunda da produção familiar. Nesse contexto, algumas experiências existentes na região⁵ tentaram romper com esses desafios, entre elas as cantinas comunitárias, cooperativas, caixas agrícolas, entre outras, fruto da organização dos movimentos sociais e protagonizadas pelos trabalhadores (ZIMMER, 2005).

5 - Tivemos as experiências das cantinas comunitárias; das caixas agrícolas na compra, industrialização e comercialização da produção agrícola; a comercialização coletiva do arroz, coordenada inicialmente pelo Centro Agro-Ambiental do Tocantins – CAT e posteriormente pela Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins – Coccat, que foi fundada com esse objetivo (ZIMMER, 2005, p. 4).

Agricultura familiar no sudeste do Pará, uma alternativa de resistência que se constrói

Falar de agricultura familiar é, sem dúvida, falar sobre as diversas formas e os modos de produção. Conforme Wanderley (1996), essa categoria social compõe a lógica produtiva, baseada em vários elementos e características da produção familiar. E sem discutir as mais variadas conotações sobre o termo, quando tratamos sobre agricultura familiar, pautamo-nos nos estudos de Neves (2012), em que afirma:

Como categoria analítica, a despeito de algumas distinções reivindicadas no campo acadêmico, corresponde à distinta forma de organização da produção, isto é, a princípios de gestão das relações de produção e trabalho sustentadas em relações entre membros da família. (NEVES, 2012, p. 34)

Sob essa mesma perspectiva, dialogamos com Wanderley (1996, p. 2), que, nos seus estudos, aponta a agricultura familiar como termo genérico, porém, define “como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo”. Para tanto, por mais que os conceitos sejam diversos, esse foi o que mais se aproximou da pesquisa proposta. Assim, toda vez que fizemos referência ao termo, dialogamos com as autoras.

Desse modo, por mais que esse conceito se consolide de formas diversas, essa categoria social também se configura como perspectiva alternativa às relações da produção capitalista, desde as formas de se relacionar com a terra, o modo de produzir e o valor agregado à produção, sobretudo o trabalho pautado e gerido no contexto familiar, evidenciando sua importância, capacidade produtiva e econômica (PICOLOTTO, 2015).

No processo de comercialização na agricultura familiar, não se resume ape-

nas às relações mercantis, na lei da oferta e da procura com suas respectivas formações de preço. Nessas relações, estão presentes também outras mediações que de uma forma ou de outra influenciam na formação de preço dos produtos e conseqüentemente na apropriação efetiva dos agricultores e dos agentes mercantis. (LIRA, 2008, p. 37)

Nesse sentido, quando tratamos de agricultura familiar na região Sudeste do Pará, é notável que essa tenha sido uma alternativa protagonizada pelos trabalhadores rurais e as suas diversas organizações, e que, para além de pautar a terra, também, dentre os diversos desafios produtivos, sempre buscaram políticas públicas que pudessem viabilizar um processo produtivo pautado na diversificação e na produção familiar (OLIVEIRA *et al.*, 2005; MICHELOTTI, RIBEIRO, SOUZA, 2007).

Nesse processo, para a consolidação da agricultura familiar na região Sudeste do Pará, os agricultores têm enfrentado um conjunto de desafios que se inicia pelo acesso à terra e as condições necessárias à produção. Desse modo, assistência técnica, estradas, organização e comercialização da produção ainda têm sido elementos desafiantes quando se trata desse contexto (MICHELOTTI; RIBEIRO; SOUZA, 2007).

A agricultura familiar ocupa, sem dúvida, um lugar de centralidade no cenário nacional, proporcionando uma maior produtividade, como também uma produção na qual os princípios da sustentabilidade podem estar mais presentes, em contraposição à agricultura de grande escala caracterizada pelo uso intensivo de insumos (ALTIERI, 1999). Essa categoria tem sido compreendida cada vez mais como uma alternativa de geração de emprego, renda e, principalmente, pode contribuir para a soberania alimentar do país.

Nesse sentido, destacamos a diversificação produtiva⁶, apresentada pela

6 - É possível encontrar na *Feira da Agricultura Familiar*: farinha, banana, macaxeira, feijão verde, corante, cheiro-verde, puba (fresca e seca), abóbora, cacau, tapioca, arroz, fava, galinha caipira, carne bovina e suína, peixe, ovos, verduras, inhame, maxixe, quiabo, caju, muruci, cajá, jaca, coco-da-praia, queijo, babaçu, azeite, polpa de frutas, licor natural, milho verde, beiju, maracujá, graviola, tamarindo, goiaba, abacaxi, cupuaçu, açai, bacaba, pitomba, ervas medicinais diversas, plantas ornamentais e artesanato.

agricultura familiar como um elemento estratégico que cada vez mais tem potencializado o processo de comercialização em feiras de agricultores. E, assim, potencializado e construindo novas formas de lidar com o mercado numa relação de proximidade entre produtor e consumidor, reforçando o que Darolt, Lamine e Brandenburg (2013) denomina de circuitos curtos de comercialização, “entende-se por circuito curto as modalidades de comercialização nas quais há no máximo um intermediário entre o produtor e o consumidor final” (RETIÉRE, 2014, p. 7). Ainda sobre essa questão, segundo Darolt, Lamine e Brandenburg (2013):

Independente da denominação, esses tipos de circuito de comercialização reforçam a noção de autonomia e conferem um maior peso e participação de consumidores e produtores na definição dos modos de produção, troca e consumo. [...] Nesses sistemas, a autonomia do agricultor em termos de gestão, planejamento e comercialização é maior quando comparada à dos circuitos longos. (DAROLT; LAMINE; BRANDEMBURG, 2013, p. 9-10)

Ao fazermos referências ao que a autora chama de circuitos curtos de comercialização, reportamo-nos à experiência da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*, uma vez que essa modalidade de comercialização alternativa repercute positivamente onde prevalecem alguns elementos aos quais a autora se reporta. O processo de gestão, planejamento protagonizado pelos próprios trabalhadores, tem sido um diferencial da prática da feira, desse modo, resultando num processo autônomo no qual as decisões tomadas são com base nas necessidades, e não em função apenas do mercado, ação que, sem dúvida, se caracteriza como um processo participativo e dialógico entre os sujeitos.

Feira da Agricultura Familiar de Marabá: uma produção de resistência do movimento sindical ligado à Fetagri

A Feira da Agricultura Familiar de Marabá se constitui como uma experiência de comercialização pensada e gestada por agricultores familiares do município de Marabá, a qual foi iniciada no ano de 2006. Ela é realizada todos os sábados, no período da manhã, em frente à sede do STTR de Marabá⁷, onde trabalhadores rurais oriundos de diversos projetos de assentamentos⁸ comercializam seus produtos. Essa experiência de comercialização alternativa surgiu tendo em vista um diagnóstico realizado pela Copserviços, que, na época, desenvolvía atividades de assistência técnica em vários projetos de assentamentos no município de Marabá. Além disso, sem dúvida, foi a materialização de uma estratégia já debatida pelo conjunto do movimento sindical organizado pela Fetagri no estado do Pará.

A realização da feira é necessária porque estes agricultores(as) produzem produtos de excelente qualidade, mas não têm um espaço próprio para vendê-los. A precariedade da infraestrutura da maioria dos assentamentos dificulta bastante o processo de comercialização, abrindo caminho para os atravessadores, que são quem mais se beneficia economicamente, pois compram muito barato do produtor e vendem caro para o consumidor final. (COPSERVIÇOS, 2005; 2006, p. 7)

Dentre os desafios identificados no diagnóstico, algo que se destacava de forma recorrente era a ausência de um processo de comercialização da produção dos agricultores assentados juntamente. Nesse sentido, visível à problemáti-

7 - Rua 7 de Junho, 1462, Velha Marabá.

8 - PA Malha II, Vinagre, PA Iguaçu, Palmeira e Jussara Talismã, Belo Vale, Boa Esperança do Burgo, José Pinheiro, Igarapé do Rato, Alegria, Iguaçu, Igarapé do Rato, Morajuba, Castanheira, Tibiriçá, Cinturão Verde I, Escada Alta, Vila Sororó, Nova Vida e Tamboril, Pe. Josimo.

ca, a Copserviços (prestadora de assistência técnica que realizava atividades nos assentamentos), juntamente com o STTR, deu início aos primeiros diálogos sobre a possibilidade da construção de um espaço de uma feira que pudesse propiciar a comercialização da produção da agricultura familiar no município de Marabá.

A feira foi uma alternativa a um problema que a gente identificou nos PA's por onde a gente passava e estagiava, a gente verificava que tinha muito produto, outros não tinham tantos produtos, até porque o povo reclamava que não tinha por que produzir, não tinha como escoar e não tinha como vender, e se reclamavam porque não ganhavam, quase; além disso, o atravessador passava lá e pegava quase de graça, então, a gente começou a se preocupar com isso e levou nós a pensar uma forma de como resolver isso, e aí, nas discussões que a gente fazia, nas reuniões que a gente tinha na Copserviços, a gente resolveu montar um grupo de trabalho, buscar, bolar uma alternativa do que fazer para diante desse problema identificado, porque a gente atuava em todos os assentamentos da região em 10 municípios. Então, era um problema que estava claro pra nós; inclusive, na época, o pessoal até chegou a fomentar antes da criação da feira formas da própria FECAT trazer as coisas de alguns agricultores, mas aí, quando chegava, não tinha um local, a COOFAMA não tinha espaço pra comportar tudo, e aí, a gente pensou o seguinte: vamos pensar uma alternativa, reunimos, era Dalcione, Flavia, Jaime. (Sebastião, agricultor feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

Com uma estratégia evidente do que objetivavam inicialmente, a equipe técnica, em diálogo com o STTR, construiu o projeto da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*, que teria como finalidade atender às demandas da comercialização dos projetos de assentamentos no entorno de Marabá, considerando que os assentamentos mais próximos teriam maior possibilidade de se inserir na feira. Porém, sem desconsiderar os mais distantes, mesmo sabendo dos desafios a serem superados, uma vez que o acesso aos assentamentos era uma das principais condicionantes que dificultavam, entre outras coisas, a comercialização da produção. Considerando essas demandas, o projeto teve por objetivo:

1. Realizar uma feira de Agricultores Familiares quinzenalmente para venda de produtos agrícolas, artesanais e florestais dos(as) agricultores(as) familiares do município de Marabá.
2. Criar uma alternativa para escoamento da produção de várias famílias assentadas.
3. Possibilitar geração de renda às famílias de baixo poder econômico da zona rural.
4. Eliminar o atravessador no processo de comercialização dos produtos, resultando em agregação de valor e redução de preços para os consumidores finais.
5. Levar à sociedade produtos naturais, sem uso de insumos químicos, visando à melhoria da qualidade do alimento e da saúde dos consumidores.
6. Criar um espaço de socialização, valorização e comercialização para os produtos dos Grupos de Mulheres da região de Marabá.
7. Realizar cursos de capacitações e de trocas de experiências com as famílias, visando [a] melhorar o atendimento aos consumidores e a qualidade dos produtos oferecidos, assim como gestão e gênero. (COPSERVIÇOS, 2005; 2006, p. 8)

Posteriormente ao projeto escrito, segundo José Amujaci Serrano (liderança que atuou desde os diálogos iniciais), a busca de parcerias foi essencial para dar o suporte técnico, pedagógico e estrutural necessário para a realização da experiência. Segundo o entrevistado, é importante destacar a parceria da Fetagri - Regional Sudeste; da Comissão Pastoral da Terra – CPT; da Agência Regional de Comercialização do Sul do Pará – Arcasu; da Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar do Sul do Pará – Fecat; da Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Marabá – Coofama; do Centro de Educação, Pesquisa, Assessoria Sindical e Popular – Cepasp; da Fundação Agrária do Tocantins Araguaia – Fata; e o apoio da Prefeitura Municipal de Marabá, através da Secretaria de Agricultura Municipal de Marabá – Seagri.

Entre as estratégias da feira, diferente da dinâmica comum em relação a outras experiências existentes na região, houve um momento no qual os próprios agricultores realizaram uma pesquisa local (sondagem do consumidor)

para saber da população sobre as demandas do que comercializar e sobre a importância de ter um espaço daquela natureza (feira). A pesquisa possibilitou também diagnosticar a necessidade de formação para os agricultores feirantes, no intuito de realizar as atividades da feira de forma satisfatória (minicursos e palestras sobre qualidade, preço, organização, receptividade e comodidade), assim como articulações externas que pudessem viabilizar a feira.

Então, a gente fez a pesquisa aqui, o povo apoiou, conseguimos apoio da prefeitura pra fazer o transporte; no caso dos mais longe, mandava o caminhão, os mais próximos ajudavam com o combustível e [o] pessoal arcava com o restante, pois era mais próximo, tipo, Brejo do Meio tinha o ônibus de linha, tinha uma caminhonete que a prefeitura também bancava o combustível pro pessoal vim pra feira e trazer o produto, e esse processo demorou até o último mandato do prefeito Tião. Desde o Maurino cancelaram transporte, mas a gente não ficou parado; foi um baque pra feira, mas depois que acabou o transporte, porque o povo já tinha um ritmo. (Sebastião, agricultor feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

Outro aspecto também trabalhado foi a organização interna da feira, desde responsáveis pela infraestrutura, horários de saída e chegada, percursos, distribuição de barracas, delimitação do espaço e gestão da feira, na qual foram eleitas as coordenações setoriais, em que cada região tinha um coordenador, que animava e mobilizava os feirantes da área. Vale lembrar que, para essa ação, eram realizados momentos de reunião com representantes das associações para construir critérios de participação entre eles; qual produto; quantidade e periodicidade da produção; quantidades de agricultores por grupo; disponibilidade de participação nos cursos de capacitação; e espaços de discussões e decisões. Também, tratando dessa organicidade no processo de gestão da feira, além dos representantes dos assentamentos, “havia uma representação da cooperativa, do sindicato, da Copserviços, e Fecat” (COPSERVIÇOS, 2006, p. 12).

Outro passo importante na construção do processo da feira foi a pesquisa com a população local sobre o que comercializar e como era vista a proposta pelo

consumidor. Realizado o processo, com plena aceitação da população local, o próximo passo dos agricultores foi colocar em prática o que constava no projeto, de modo a atender às necessidades explícitas, seja por parte dos produtores como também dos consumidores. Então, como eu participei dessa construção, foi maravilhoso, aí bolamos um questionário; a gente veio aqui pra Velha, fizemos antes uma reunião lá no Centro Cabanagem, depois de lá, a gente veio, e batemos de porta em porta, os agricultores, mesmo, junto com a equipe técnica da Copserviços, a gente sai de dois, de três, de casa em casa, e conversava com o povo; perguntava para o pessoal se eles queriam, se era interessante pra eles, porque não tinha aqui, só tinha aquela feira de roupa e tentaram criar uma ali, mas não avançou; tentaram tirar os ambulantes da rua, mas não avançou. Então, o pessoal abraçou a ideia, e aí, depois que a população disse sim pra nós, só restava [...] o outro desafio, o produto; aí, a gente já vinha conversando com alguns agricultores que estavam envolvidos para se organizarem, a gente marcou. A ideia da feira no início era pra ser uma vez por mês, de 15 em 15 dias; o quê a gente fez? Na primeira feira, foi um sucesso, todo mundo vendeu tudo e o povo que comprou já perguntava se a gente vinha no próximo sábado. Aí, a gente combinou que só vinham de 15 em 15 dias, aí, eles não, mas nós gostamos; o ideal [é] que pudessem vim todo sábado. (Sebastião, agricultor feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

Inicialmente, o propósito era realizar a feira a cada 15 dias, possibilitando aos agricultores venderem seus “produtos agrícolas, florestais e artesanatos” produzidos nas comunidades, e a geração de renda para as famílias, agregação de valor aos produtos, a um custo baixo, considerando a proximidade na relação produtor-consumidor. Evitando a presença do atravessador “nas feiras, o contato direto do produtor com o consumidor propicia certas negociações sobre os preços, vistos como gestos comerciais que permitem fidelizar uma clientela” (RETIÈRE, 2014, p. 70).

Ainda tratando da importância desses espaços de comercialização com base na ideia dos sistemas agroalimentares e sua importância, segundo Tibério, Baptista e Cristóvão (2013, p. 4), isso também é uma forma de “reduzir as distâncias entre produtor e consumidor, melhorar a segurança alimentar e a qualidade dos produtos no consumidor, favorecer a adoção de práticas agrícolas

mais respeitadoras do ambiente, fortalecer a economia local e reforçar o capital social são algumas das vantagens apontadas aos modos de comercialização de proximidade”.

Assim, é necessário reforçar o potencial que essas experiências trazem, seja para vivência, no caso, o agricultor, que tem a possibilidade de gerar renda no seu trabalho, bem como o consumidor, assegurando um produto de qualidade.

Uma avaliação sobre a *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*: materialidade, avanço, limites e perspectivas

Quando tratamos da feira como espaço de resistência e materialidade de uma experiência construída e gestada pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais vinculada ao movimento sindical, visualizamos a sua importância, no que diz respeito não apenas ao que trata de uma produção diversificada na qual a agricultura familiar se apresenta, mas, sobretudo, a como ela tem sido essencial para a geração de renda das famílias.

É importante destacar que essa feira tem incentivado cada vez mais os trabalhadores a produzirem e comercializarem uma diversidade de produtos, conforme aponta a entrevistada quando se refere à renda gerada pelo trabalho na feira e os diversos produtos que comercializam:

Fizemos agora uma tabela, todo mês eu fazia um levantamento, tinha gente que fazia 800, 1.000, 1.500, até 2 mil reais só de galinha, então, tinha uma renda boa. Pra mim, tá ótimo; antigamente, a gente perdia a maioria do que a gente produzia na roça e hoje todo mundo que chega aqui na feira, vende. Vende seu jambu, matruz, ovos, galinha, porco, coisa da roça, abóbora, o inhame, limão, polpa de fruta, de acerola, açaí, polpa de maracujá, o de certo, que é muita coisa. Na medicina é o que não falta. Ainda temos o azeite de coco, traz o matruz, a babosa, pariri, gervão, malva-do-reino, meracilina, diversas coisas. E nessas coisinhas, juntando, faz 500, e 600 reais, e é uma renda boa,

então, toda semana a gente tem coisa nova, ou seja, se não desse renda, já tinha parado. (Maria de Jesus, agricultora feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

Figuras 1 e 2 - Feira da Agricultura Familiar em funcionamento



Fonte: Gomes, 2015

Essa mesma compreensão é compartilhada por outro entrevistado, que aprofunda a discussão relatando sobre a melhora na qualidade de vida após a participação na *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*.

Sobre a renda, eu digo o seguinte: depois da feira que eu consegui comprar [carro], ela triplicou; se antes eu fazia 300 a 400 reais num sábado, tem sábado que eu faço 1.000, 800, 900 reais. Tem dia que dá pra fazer até mais, aí vai depender do que a gente tem para oferecer aqui. O que se perde eu não contabilizo como prejuízo, é sobra, e assim a renda melhorou, a qualidade de vida também, porque você melhora uma coisinha na sua casa, uma coisa aqui, ali. E se você ver a maioria das pessoas quando começaram, eu lembro que andavam de bicicleta, quase [todo] mundo hoje tem uma moto e até um carro. E não foi trabalhando de empregado por aí, não, foi trabalhando aqui; isso que dá ânimo pra gente continuar lutando pela feira, porque ela realmente trouxe mudanças de vida para os participantes. (Sebastião, agricultor feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

No diálogo apresentado pelo entrevistado, são perceptíveis os impactos positivos que a feira tem propiciado para os trabalhadores que comercializam seus produtos. Isso não apenas no que diz respeito à renda, mas à qualidade de

vida sobre a qual relata o trabalhador. Ainda, reforça a importância dela como espaço alternativo no qual o trabalhador não está vinculado necessariamente a um trabalho assalariado, o que demonstra certa autonomia na vida do contexto da feira, de modo que ele se apropria do resultado do trabalho por ele realizado, diferente do mercado convencional, onde prevalece a concorrência capitalista (RETIÉRE, 2014).

Considerando a importância do trabalho desenvolvido, outro aspecto que se destaca é que o espaço da feira tem um significado positivo não apenas para os feirantes que comercializam seus produtos, mas, também, como aspecto que fortalece a agricultura familiar na região, uma vez que gera movimentação financeira no comércio local, o que impacta positivamente na economia local. Desse modo, a renda auferida na feira possibilita suprir a necessidade de consumo dos agricultores feirantes que têm nesse trabalho uma perspectiva de renda extra, beneficiando, assim, o mercado local, que se beneficia de modo que os agricultores passam a comprar mais para suprir suas necessidades.

Só pra se ter uma ideia, o tanto que depois que essa feira engajou, mesmo, ela mudou a vida das pessoas, que não tinha um dia que esse caminhão que levava o pessoal de volta, que trazia os produtos e levava de volta o povo, e algumas coisas que o pessoal comprava. Quase todo dia levam uma geladeira, televisão, uma máquina de lavar, mudou, assim, radicalmente; tem gente que antes nunca teve condições de ter uma geladeira, depois que começou a trabalhar na feira, começou a ganhar seu próprio dinheiro, eles começaram a comprar. Então, isso fortaleceu o comércio; também, o comércio ganhou com isso, as pessoas abriam crédito. Só via gente encostando-se à loja pra pegar geladeira, freezer, tudo a partir do funcionamento da feira. Não peguei nenhum projeto, não tenho condição de criar gado, porque a terra é pequena, então, não dá pra mim ser um fazendeiro. Minha vocação não é essa. Mas, sim, produzir e comercializar, então, graças a Deus isso ajudou, porque, além de conseguir produzir, e pra comercializar, você consegue melhorar dentro de casa a sua alimentação, a sua saúde, porque você está consumindo um produto que você mesmo produziu, saudável, sem agrotóxico, sabendo a origem dele. Então, em termos disso, a alimentação, em termos de renda, no começo foi difícil, porque

trazer coisa lá de longe numa moto, ou de ônibus, mas a gente conseguiu superar. Aqui, teve uns três meses que eu falei “vai acabar” na época que acabou a parceria do carro, mas a gente conseguiu superar e hoje todo mundo está autônomo. Se virando como podem. (Sebastião, agricultor feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

Ainda sobre isso, a experiência vem valorizar a agricultura familiar na região, demonstrando as potencialidades da produção pautada na sua própria diversificação, reafirmando a importância da agricultura e da existência do conjunto de projetos de assentamentos na região. No entanto, por mais que existam inúmeros aspectos positivos, os agricultores também apresentam um conjunto de desafios para que a produção possa se consolidar até chegar ao mercado, pois é perceptível a necessidade de incentivos de recursos para potencializar a produção familiar, a assistência técnica de qualidade e a qualificação, como aponta o agricultor.

Eu diria que isso é um tapa na cara, pois tem gente que diz que não compensa criar assentamentos, porque as pessoas não produzem, é só olhar os dados oficiais. Porque se você andar em todos os assentamentos, de certa forma, são sustentáveis no sentido de determinados produtos, e sustentam, de fato, o mercado, porque hoje você produz a mandioca, milho que engorda a galinha, cria um porco, gado, traz o queijo, então, tudo isso vem de lá. Então, é balela dizer que a agricultura familiar não funciona. Funciona, precisa, sim, de mais incentivo, capacitação. Não uma capacitação cartilhada, mas uma capacitação compartilhada, onde o agricultor coloque na mesa o que ele precisa, o que ele queria de melhoria pro seu lote, o que ele queria aprender no seu sistema de produção para poder melhorar sua produção, que é o erro da assistência técnica que a gente tem. Que chega como um pacote, sem diálogo algum. (Sebastião, agricultor feirante, entrevista concedida em novembro de 2014)

Contudo, diante dos desafios e potencialidades visualizados no processo de pesquisa, é interessante destacar a experiência como um processo alternativo, que vem confrontar as tradicionais relações de mercado, aproximando-se daquilo que muitos estudiosos chamam de circuitos curtos de comercialização, tendo

como referência os estudos de Retiére (2014):

Os circuitos curtos de comercialização se inscrevem num conjunto de iniciativas que apontam para um novo modelo de desenvolvimento em oposição à lógica da industrialização e à globalização na circulação e na distribuição de alimentos. [...] dinamizam a economia local, os recursos territoriais, criam relações. (RETIÉRE, 2014, p. 26-28)

Nesses termos, a prática vem também demonstrar autonomia dos sujeitos envolvidos (agricultores feirantes) e a construção de novas relações sociais pautada na solidariedade e no processo de cooperação, e, principalmente, no diálogo, se consideramos, desde o processo de construção da feira, sua organicidade cotidiana.

Considerações finais

O estudo buscou realizar, através da metodologia de estudo de caso, uma avaliação acerca da *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*, tendo como parâmetro o projeto escrito sobre a proposição de construção da feira e a materialidade desta a partir do ponto de vista de diferentes sujeitos que a organizam, agricultores/feirantes e lideranças.

Com base na pesquisa realizada, a feira, ao longo de sua existência, vem ganhando materialidade, ampliando-se, com a participação de pessoas de outras áreas, sejam de assentamentos, mas também de acampamentos, reafirmando o propósito inicial para o qual foi pensada, atuando como espaço e como um instrumento para a geração de renda, algo que vem alterando a qualidade de vida dos agricultores feirantes econômica e socialmente, uma vez que, no processo de comercialização, também vão construindo novas relações sociais que qualificam o ser agricultor e feirante.

Outro fator importante com relação à feira é que ela se apresenta como espaço de valorização dos produtos agrícolas oriundos da agricultura familiar,

no qual, através da sua diversificação, é possível visualizar as potencialidades da produção dos assentamentos, algo que movimenta significativamente a economia local.

Ainda, a pesquisa nos mostrou que, em diálogo com os objetivos propostos pelo projeto inicial, a Feira da Agricultura Familiar de Marabá atua como um local de interação, intercâmbio de experiências, ou seja, um processo constante de troca de conhecimento, configurando-se como um espaço privilegiado de formação não formal, onde os sujeitos, na relação com os outros, trocam diferentes saberes.

Essa ainda tem sido uma experiência singular quando tratamos de um espaço de comercialização da produção da agricultura familiar no município de Marabá, o que se caracteriza, no seu processo organizativo, como circuitos curtos de comercialização, tendo como principal elemento a relação direta entre quem produz e os que consomem. E, assim, proporciona diretamente ganhos tanto para o produtor – a partir da venda direta, eliminando, senão na totalidade, mas em partes, a figura do atravessador – quanto para o consumidor, que compra um produto de boa qualidade e com baixo custo, considerando os produtos comercializados nas demais feiras.

Outra questão diz respeito ao fato de que essa feira reforça a construção da autonomia dos agricultores em relação ao mercado, uma vez que são eles que definem o preço. Desse modo, agregam valor aos produtos, criam e definem condições de comercialização, diferente da tradicional relação de mercado, que visa ao lucro e à concorrência.

Nesse sentido, a feira não altera apenas a renda familiar; é também um espaço em que acontecem diferentes relações sociais entre feirantes-feirantes e feirantes consumidores, entre outros elementos. Ainda sobre a experiência da feira, observa-se que isso pode ser elemento que pode levar as famílias cada vez mais a diversificarem suas produções, possibilitando maiores condições de permanência na terra.

Sob outra perspectiva, garantida uma autonomia relativa, sem que as relações de mercado possam ditar regras ou tirar suas condições de camponeses, pelo contrário, a melhoria da renda é mais um incentivo às famílias quererem a permanência na terra, porém, com mais qualidade de vida.

Nesse contexto, também ficou evidenciada a existência de alguns desafios apresentados pelos agricultores que comercializam seus produtos na *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*. Entre as questões informadas, ficaram evidentes a necessidade da existência de um espaço próprio para a instalação da feira, pois, como aumentou o número de feirantes, o espaço não comporta todos os participantes, além de outras necessidades, como o processo de higienização, uma vez que a feira se realiza num espaço que não é apropriado para tal atividade.

Também, nos diálogos, apresenta-se a ausência de incentivo do poder público no que trata de criar mecanismo que possa não só potencializar o processo de produção, mas, também, viabilizar melhores condições para o processo de comercialização.

As grandes distâncias e as condições de acesso aos assentamentos também continuam sendo um desafio, quando tratamos do processo de comercialização dos produtos desses agricultores que atuam na *Feira da Agricultura Familiar de Marabá*.

Outra questão deve-se ao fato de que a feira está instalada em via pública, possibilitando a pessoas que não são agricultoras e que nem fazem parte da feira comercializarem produtos externos da produção familiar, na maioria das vezes não agrícolas, fato esse que poderá desconfigurar futuramente o propósito da feira.

Nos momentos de entrevistas, os agricultores também apresentaram desafios, como a ausência de formação continuada para qualificar o processo de comercialização, retomada de parcerias, pois, segundo eles, são elementos importantes para o protagonismo da experiência.

Contudo, é necessário evidenciar que, por mais que existam desafios, sejam estruturais e ou de apoio por parte do poder público, a experiência da feira se caracteriza como experiência particular de uma ação gerida pelos próprios agricultores organizados em um processo que, no seu cotidiano, tem mudado a vida de muitas famílias. Para além disso, possivelmente nasce uma nova categoria, agricultor feirante, como os próprios trabalhadores se autodenominam.

Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. **Números da Reforma Agrária**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reformaagraria/questaoagraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

COPSERVIÇOS. Projeto da Feira da Agricultura Familiar. **Projeto**. Marabá, 2005. (Impresso).

COPSERVIÇOS. Relatórios da Feira da Agricultura Familiar de Marabá. **Relatórios**. Marabá, 2005; 2006. (Impresso).

DAROLT, Moacir R.; LAMINE, Claire; BRANDEMBURG, Alfio. A diversidade dos circuitos curtos de alimentos ecológicos: ensinamentos do caso brasileiro e francês. **Agriculturas**, v. 10, n. 2, jun. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5)

LIRA, Marcos Vinícius dos Santos. **Feira da Agricultura Familiar de Marabá**: aspectos econômicos e sociais. Trabalho de Conclusão de Curso (Agronomia) – Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Pará, Marabá, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens

qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHELOTTI, Fernando; RIBEIRO, Beatriz; SOUZA, Haroldo. O agrário em questão: uma leitura sobre a criação dos assentamentos rurais no sudeste do Pará. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 2., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: set. 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de; VEIGA, Iran; MASTOP-LIMA, Luiza; TAVARES, Francinei Bentes. Políticas de apoio à agricultura familiar e evolução do sistema agrário no Sudeste do Pará. In: MOTA, Dalva Maria; SCHMITZ, Heribert; VASCONCELOS, Helenira Ellery M. (org.). **Agricultura familiar e abordagem sistêmica**. Aracaju-SE: Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção, 2005. 317 343 p.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Os atores da construção da categoria agricultura familiar no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural – RESR**, Piracicaba-SP, v. 52, Supl. 1, p. S063-S084, 2014. Impressa em: fev. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600004#:~:text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20

aos%20grupos%20sociais,%2C%20aquicultores%2C%20extrativistas%20e%20 pescadores. Acesso em: jun. 2015.

RETIÉRE, Morgane Isabelle Hélène. **Agricultores inseridos em circuitos curtos de comercialização**: modalidade de venda e adaptações dos sistemas agrícolas. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014.

RODRIGO, Jaime da Silva Miranda. Extensão Rural e agroecologia: a criação da Feira da Agricultura Familiar de Marabá-PA. **Cadernos de Agroecologia**, Fortaleza-CE, v. 6, n. 2, dez. 2011. ISSN 2236-7934.

SILVA, Luís Mauro Santos; BOFF, Vera Lúcia; VIEIRA, Fernanda Lília Monteiro; REIS, Luciana Moreira dos; LIRA, Marcos Vinícius dos Santos; SOUSA, Rafael Ferreira de; ARAÚJO, William Bruno Silva. Diversificar ou desaparecer: refletindo sobre a busca de sustentabilidade em assentamentos rurais em região de pecuária extensiva, sudeste paraense. **Cadernos de Agroecologia**, Fortaleza-CE, v. 6, n. 2, dez. 2011. ISSN 2236-7934.

TIBÉRIO, Luís; BAPTISTA, Alberto; CRISTÓVÃO, Artur. **Circuito curto (agro)alimentar**: diversidade de tipologias.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. *In*: Encontro Anual da Anpocs, GT 17, Processos Sociais Agrários, 20., Caxambu-MG, 1996. **Anais** [...]. Caxambu-MG, out. 1996.

ZIMMER, Milton. **Situação do cooperativismo e do mercado de alimentos provindos da nossa agricultura familiar na região Sudeste**. Marabá: [s. n.], 2005. (Impresso).

Capítulo 7

Dificuldades e avanços no acesso da agricultura familiar ao programa nacional de alimentação escolar no município de Piçarra –Pará

*Priscille Fidelis Pacheco Hartcopff
Dalcione Lima Marinho*

Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (BRASIL, 2013).

O PNAE tem como objetivo atender às necessidades nutricionais de alunos que frequentam a escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento psicomotor de cada um, bem como para o rendimento escolar deles, auxiliando, ainda, em hábitos saudáveis. Todos os aspectos que envolvem a alimentação, desde a compra até a manipulação, devem ser de suma importância para a contribuição da saúde da população infanto-juvenil (BRASIL, 2012).

Segundo a Resolução CFN no 465/2010, que dispõe sobre o profissional nu-

tricionista no âmbito escolar,

É de competência do nutricionista zelar pela preservação, promoção e recuperação da saúde, alimentação e nutrição no ambiente escolar. Para isto, as normas que abordam a atuação do nutricionista no âmbito do PNAE estabelecem que este profissional seja o responsável por um conjunto de ações técnicas, tais como: realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional; planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, levando em consideração as necessidades alimentares específicas de crianças, adolescentes e adultos. Também deve propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos, dentre outras. (CFN, 2010, p. 68)

A alimentação escolar é defendida como um direito dos estudantes e considerada uma das estratégias de Segurança Alimentar e Nutricional – SAN. Assim abriu a discussão sobre a sustentabilidade na nutrição e com os princípios da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PNSAN (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Assim, em julho de 2009, foi regulamentado, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que, do total de recursos destinados a merenda escolar, 30% seriam para a aquisição de produtos provenientes da agricultura familiar, tendo como preferência, então, produtos orgânicos. A partir disso, toda compra nesse requisito deverá respeitar a produção local, regional ou nacional, respectivamente (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A pesquisa em questão tem como objetivo compreender os avanços e desafios no acesso da agricultura familiar ao PNAE no município de Piçarra-PA, bem como discutir sobre o PNAE, apresentando uma revisão literária da agricultura familiar, e descrever o passo a passo da aquisição dos produtos para o PNAE.

No que diz respeito aos referenciais teóricos, esta pesquisa se embasou no conceito de agricultura familiar de Reis (2016); Brasil (2016); Silva (2012), que retratam como o contexto histórico foi muito significativo para o fortalecimento

da agricultura familiar, bem como a sua inserção no programa de alimentação escolar. Quando nos referimos à alimentação escolar, definimos primeiramente o que seria uma alimentação saudável, que, para Teo e Monteiro (2012), deveria ser rondada de alimentos *in natura*, porém, vêm sendo substituídos por alimentos ultraprocessados, elevando o número de pessoas com diversas patologias. Também, foram utilizadas referências como Brasil (2009); Brasil (2013), que tratam sobre o programa de alimentação escolar, normatizando quantidades de macro e micronutrientes.

O trabalho foi realizado através de uma pesquisa do tipo qualitativa, que, segundo Gil (2010), busca compreender a fundo um grupo social, uma organização etc., sem se preocupar com números. Assim, este trabalho teve dados secundários, como valores de aquisição disponibilizados pelo site do FNDE. Também, foi realizada uma entrevista com três agricultores e com dois profissionais responsáveis pelo departamento. As entrevistas foram gravadas em áudio, em que foi realizada uma série de perguntas descritas nos resultados, tais como “Quais produtos eram entregues para a merenda escolar?”, “Quais dificuldades tinham nas entregas?”, para cada agricultor e/ou responsável, bem como qual o ponto positivo e o negativo no que diz respeito à agricultura familiar dentro do PNAE.

As entrevistas foram realizadas no ambiente da feira coberta, em Piçarra-PA, onde os agricultores que fornecem para o programa também utilizam o espaço para fazer a venda de seus produtos. Vale ressaltar que alguns produtores que fazem parte da entrega da merenda escolar não quiseram e/ou não foram encontrados para participar da entrevista, bem como alguns que realizaram a entrevista não aceitaram que seus nomes fossem identificados, assim, decidido que todos os nomes seriam preservados. As políticas públicas limitam a melhora da merenda escolar, pois a legislação não foi pensada para pessoas de zona rural, que têm uma trajetória para chegar na cidade, muitas vezes saindo antes das principais refeições, levando em consideração o fato de que a merenda é servida em horários padronizados, além do horário de uma refeição principal.

A partir disso, foi criado um horário extra de merenda, para assegurar isso ao aluno que sai muito cedo de sua residência e não consegue fazer uma refeição adequada. Penso que, aqui, cabe um parágrafo para introduzir a pergunta, deixando evidente qual a problemática. Pelo que entendi até aqui, existe uma política pública, no entanto, o acesso a essa política tem algumas limitações (Quais?); por outro lado, gestores e agricultores foram criando estratégias para assegurar esse acesso. Isso são os avanços e desafios que os autores buscam identificar.

Já existem trabalhos que avaliam o PNAE, e seria importante destacar no que o seu trabalho avança. Pelo que entendi, a gestão municipal desenvolveu algumas adaptações no processo; talvez, descrever e analisar essas inovações seja o diferencial deste manuscrito.

Na tentativa de proporcionar orientação a esta pesquisa, foi adotada a seguinte questão de pesquisa: Quais são os avanços e desafios no acesso da agricultura familiar ao PNAE no município de Piçarra-PA?

Assim, divido este estudo em três partes fundamentais para favorecer a organização dele: a primeira é uma breve discussão sobre o PNAE; logo após, acompanharemos uma revisão literária sobre a agricultura familiar e a alimentação saudável; e, por fim, as dificuldades e os desafios da agricultura familiar frente ao PNAE.

Programa Nacional de Alimentação Escolar

As primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação e nutrição no Brasil tiveram início na década de 1930, quando a fome e a desnutrição foram reconhecidas como graves problemas de saúde pública no país. Após variados tipos de inquéritos alimentares, constatou-se que tanto a classe operária como a população como um todo tinha condições alimentares precárias. A partir de então, o governo brasileiro tomou algumas medidas que poderiam influenciar,

em princípio, a alimentação dos trabalhadores, sendo a primeira a criação do salário mínimo, em 1o de maio de 1940 (PEIXINHO, 2013; JAIME *et al.*, 2018).

A segunda medida foi a criação, em agosto de 1940, do Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS, destinado à melhoria dos hábitos alimentares do trabalhador brasileiro e que pode ser considerada a primeira política pública de alimentação do país. Na sequência, em 1945, foi criada a Comissão Nacional de Alimentação – CNA, e, quase uma década depois, criou-se a Campanha Nacional da Merenda Escolar, contando com a ajuda de doações internacionais de alimentos (PEIXINHO, 2013).

No contexto histórico, em 1979, a alimentação escolar passou a ser o PNAE; a partir daí, em 1995, houve a descentralização completa dos recursos. Em 1998, o repasse passou a ser gerenciado pelo FNDE, através da Lei no 9.649, de 1998. Logo mais, em 1999, deu-se o início à descentralização de recursos por meio de transferência automática. Entre 2003 e 2009, houve um grande avanço devido ao Programa Fome Zero, e também com a criação da Lei no 11.947/2009, que trata sobre a aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar (NASCIMENTO, 2009).

Segundo Saraiva *et al.* (2013), o PNAE é a maior e mais antiga política pública no Brasil. Devemos levar em consideração que, para uma grande parcela de alunos, a merenda é a única refeição diária.

O PNAE possui, em suas estratégias técnico-operacionais de execução junto aos estados e municípios (entidades executoras do programa), os seguintes princípios para a gestão e a execução da alimentação escolar: equidade; participação social; universalidade; sustentabilidade/continuidade; compartilhamento de responsabilidades; direito humano à alimentação adequada; e respeito aos hábitos e tradições regionais (PEIXINHO, 2013).

Para Barros e Tartaglia (2003), quando se tratar de avaliar o desempenho e o destino de cada um dos programas citados, implementados em diferentes épocas por diferentes governos, observamos que variaram consideravelmente.

Com o passar do tempo, alguns foram extintos, outros permaneceram, embora com sua forma de operacionalização diferenciada. Outros, ainda, foram criados para responder à demanda cada vez maior por ações de política social. Devem ser consideradas, necessariamente, as dificuldades envolvidas nesse tipo de trabalho, dada a multiplicidade de causas do fenômeno fome/desnutrição e a quantidade de variáveis envolvidas, dispondo-se, para isso, muitas vezes, apenas de dados oficiais. Eles complementam que alguns autores se posicionaram a respeito da política de alimentação que o Estado brasileiro implementou ao longo de sua história.

Muitos argumentam que a Lei no 11.947/2009 vem como um processo de aproximação; precisa se apoiar em escolhas alimentares concretas condizentes com o fortalecimento dessa atividade produtiva e com os princípios da alimentação saudável culturalmente significativa, de forma que a alimentação que o estudante acessa na escola esteja de acordo com essas premissas. Assim, para que possamos entender os parâmetros apresentados para a elaboração de cardápios, a proibição e a restrição de determinados alimentos como orientações que se traduzem como uma tentativa de minimizar a presença de alimentos processados na alimentação escolar (TEO; MONTEIRO, 2012).

Agricultura familiar

A agricultura familiar brasileira tomou espaço devido a um processo histórico muito complexo e a uma série de fatores que foram determinantes para o produtor rural. Acontecimentos políticos, sociais e econômicos provocam transformações profundas nesse segmento, principalmente a partir da década de 1960, com a adoção da Revolução Verde nacional pelo governo da época (REIS, 2016).

Conforme Brasil (2016, p. 16), “a agricultura familiar tem dinâmica e características distintas em comparação à agricultura não familiar. Nela, a gestão

da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda”. Complementa-se, ainda, na relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia, bem como com a diversidade da área.

Essa agricultura familiar brasileira contemplou uma grande diversidade cultural, social e econômica, variando desde o campesinato tradicional até a pequena produção modernizada. Porém, esse seguimento produtivo da agricultura foi negligenciado na formulação de políticas públicas para o setor até o final do século XX. A política agrícola brasileira, sobretudo no período pós-guerra, foi orientada para conduzir à modernização de sua estrutura de produção agropecuária, buscando sempre o foco, que era o aumento da produtividade a partir da incorporação de avanços tecnológicos, e como público-alvo a empresa rural capitalizável, caracterizada por grandes extensões de terra, com acesso garantido a abundantes subsídios fiscais e creditícios (SILVA, 2012).

Barros, Henriques e Mendonça (2000) relatam em seu trabalho que a principal determinante para os elevados níveis de pobreza do país está vinculada à própria estrutura brasileira, em que se configura uma desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão social. Assim, os autores concluíram que o Brasil não é um país pobre, mas, sim, um país de muitos pobres, fato pelo qual destacam a necessidade de as políticas públicas de combate à pobreza concederem prioridade à redução das desigualdades. Para eles, a pobreza do Brasil é um problema de distribuição de recursos, e não da sua falta. Complementam, ainda, que a tradição brasileira, contudo, tem reforçado a via única do crescimento econômico, sem gerar, como relatado no estudo, resultados satisfatórios no que diz respeito à redução da pobreza.

É óbvio que reconhecemos a importância de estimular políticas de crescimento para alimentar a dinâmica econômica e social do país. No entanto, para erradicar a pobreza no Brasil, é necessário definir uma estratégia que confira prioridade à redução da desigualdade (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA,

2000).

Guilhoto *et al.* (2007 apud SILVA, 2012) cita que, quanto à participação da agricultura familiar brasileira, apontam que a produção familiar não é somente um fator de desaceleração do fenômeno do êxodo rural e fonte de recursos para famílias de rendas menores, como também possui importante contribuição para a geração de riquezas. Os autores ainda destacam que acompanharam o percentual estimado do produto interno bruto – PIB brasileiro gerado pela agricultura familiar ao longo dos anos 1995 e 2005, e que, nesses períodos, essa participação variou em torno de 10%, percentual nada negligenciável, visto que, em 2005, representou um valor superior a R\$ 170 bilhões. Acrescentam, ainda, que o cálculo é apenas da parcela comercializável da produção, não entrando no cômputo a produção voltada para o próprio consumo doméstico.

Comparando, assim, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apesar da crise, o setor agropecuário como um todo teve um avanço de 1% do PIB no primeiro trimestre do ano de 2017. O PIB do setor cresceu 13,4% na comparação com o último trimestre do ano de 2016 no melhor desempenho em termos trimestrais desde 1996 (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2017).

Alimentação saudável

Nas últimas décadas, cada vez mais nos deparamos com a substituição de alimentos básicos *in natura* ou pouco processados por alimentos de maior extensão de processamento. É uma tendência que vem se consolidando em estreita relação com os modos de vida contemporâneos, decorrentes da industrialização e da urbanização intensas. Nesse processo de transformação da vida em sociedade, o consumo de alimentos tradicionais vem perdendo espaço para o de alimentos poupadores de tempo. Esses alimentos, notadamente processados, de alta densidade energética, ricos em açúcar, sódio e gorduras, vêm se incorporando às práticas alimentares com forte suporte publicitário, delineando um

padrão alimentar que está na base do aumento da prevalência de excesso de peso, de obesidade e de doenças associadas (TEO; MONTEIRO, 2012).

A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado, e será promovida e incentivada com vistas ao atendimento das diretrizes estabelecidas na Resolução no 26/2013. Ela trata sobre a questão da alimentação saudável como um todo, desde o uso variado de alimentos até a cultura de cada região, bem como a elaboração ser restrita ao responsável técnico. Cada cardápio deve respeitar o tempo de permanência do aluno dentro do local da escola e sua modalidade (BRASIL, 2013).

A Resolução no 38/2009 do FNDE estipula que as refeições oferecidas na escola devem cobrir de 20% a 70% das necessidades nutricionais diárias dos escolares. As recomendações variam conforme a categoria de atendimento (creche, pré-escola, ensino fundamental e educação de jovens e adultos), a faixa etária (de 7 meses a 60 anos), a presença de necessidades nutricionais específicas e o período de permanência na escola (parcial ou integral). São definidos, ainda, recomendações e limites para o atendimento médio das necessidades nutricionais dos escolares - 10% da energia total proveniente de açúcar simples de adição, 15% a 30% da energia total proveniente de gorduras totais, 10% de gordura saturada, 1% de gordura trans e 1 grama de sal - (BRASIL, 2009).

Secretaria de educação e o setor da merenda escolar

O contexto histórico do município de Piçarra remonta a alguns aspectos que antecederam a sua emancipação. Na década de 1940, na região que hoje forma o município de Piçarra, apenas indígenas povoavam essa região. A fundação do município é oriunda de uma luta que incluiu manifestações de políticos e populares de Piçarra, em Belém do Pará, e a realização de um abaixo-assinado no ano de 1992. O nome que até então era dado à vila era “Sobra de Terra”, porém, não foi aceito; posteriormente, o Exército Brasileiro colocou uma placa

com o nome PIÇARRA. Foi escrito para identificar que aquela área era utilizada como local de extração de cascalho pelo Batalhão de Engenharia de Construção – BEC do Exército, de Brasília. Esse nome tornou-se o nome da vila, que, posteriormente, ficou determinado para o futuro município (PIÇARRA, 2015).

Piçarra, localizada no sudeste do Pará, foi desmembrado do município de São Geraldo do Araguaia, que, por sua vez, pertencia ao município de Xinguara, que, até 13 de maio de 1982, pertencia ao município de Conceição do Araguaia; assim, em 1997, teve sua emancipação. Segundo o IBGE (2018), o município tem como população 19.983 habitantes. Tem como principais atrativos turísticos seus recursos naturais, com atenção especial para suas águas, que têm um potencial turístico, pois se localiza próximo ao rio Araguaia, este com praias de águas limpas e muitas ilhas (PIÇARRA, 2015). Segundo o IBGE (2010), o município tem como principal atividade econômica no PIB a agropecuária (48,3%).

A Lei Municipal de no 009/1997 dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Educação. Assim, a Secretaria Municipal de Educação, desde sua criação, possui, em sua conjuntura, ou seja, em sua estrutura administrativa, o turismo, a cultura, o desporto e o lazer (PIÇARRA, 2015).

O departamento da merenda escolar (Central da Merenda) foi inaugurado em janeiro de 2014. Anteriormente, o departamento era agregado à Secretaria de Educação, observando-se, assim, a necessidade de um espaço maior. Ele conta com sua equipe (um motorista, dois servidores auxiliares e um nutricionista – responsável técnico), que realiza toda a distribuição dos alimentos para as diversas escolas do município.

Aquisição dos alimentos pela prefeitura municipal de Piçarra

Os alimentos oriundos da agricultura familiar são comprados a partir da chamada pública que é descrita na Lei no 11.947/2009 (BRASIL, 2009). Enten-

de-se que a chamada pública é a ferramenta mais adequada, porque contribui para o cumprimento das diretrizes do PNAE no que se refere à priorização de produtos produzidos em âmbito local de forma a fortalecer os hábitos alimentares, a cultura local e a agricultura familiar, aspectos fundamentais na garantia da segurança alimentar e nutricional.

A chamada pública dá-se através de editais, que permanecem no site da prefeitura por até 20 dias. Para a realização dela, é necessário ter todos os documentos atualizados (documentos pessoais, Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – DAP); os agricultores podem participar individualmente ou em grupos informais (DAP física), e/ou através de associações ou cooperativas (DAP jurídica). Esse público é descrito na Lei no 11.326/2006, que pode ser analisado com mais detalhe no Manual de Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar (BRASIL, 2009).

O primeiro passo para a realização da chamada é fazer o orçamento através do censo escolar do ano anterior, e, assim, definir o valor de 30% para a agricultura familiar. Após a definição do valor, começa o processo de planejamento dos cardápios, lembrando que o valor definido deve ser passado ao Conselho de Alimentação Escolar – CAE aos agricultores, descrito na Lei no 11.947/2009 (BRASIL, 2009).

No município de Piçarra, há uma articulação entre os agricultores e responsáveis pela licitação, levando em consideração os produtos de cada um, estabelecendo, assim, o que cada qual pode entregar de acordo com sua produção e necessidade do setor da merenda escolar, formalizando, dessa forma, o mapa de produtos com descrição, quantidade e época de colheita. Para a definição dos preços, deverá ser realizada ampla pesquisa de preços, que consiste em etapa fundamental para o bom e regular desenvolvimento do programa. Por isso, a entidade executora poderá contar com parceiros que contribuam para a construção da metodologia a ser utilizada na aferição dos preços de mercado.

O CAE poderá ser um desses parceiros, bem como entidades de assistência técnica e extensão rural, universidades, organizações da agricultura familiar, secretarias de agricultura, e outros. Assim, tem-se o preço médio. Como no município cada agricultor é de uma determinada região, os produtos são distribuídos de acordo com o local em que ele mora, assim, facilitando o transporte dos produtos. Vale lembrar que, quando não há um mercado desses produtos específicos, o levantamento de preços deverá ser realizado em âmbito territorial, estadual ou nacional. Isso também encontra-se com mais detalhes no Manual de Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar.

Após realizar esses passos, o mapeamento da chamada pública é passado ao nutricionista responsável, que será o articulador das entregas, em que será realizado um planejamento de cada mês, com nome do agricultor, descrição, quantidade e nome de escolas em que os produtos deverão ser entregues. Ao final de cada mês, ou a cada entrega, o nutricionista responsável assina as notas de mercadorias entregues para que, assim, a prefeitura faça o pagamento. Dessa forma, no final de cada ano, a Prefeitura faz um levantamento de todos os valores recebidos e gastos de cada mês na agricultura, e preconiza o valor recebido, valor gasto e percentual médio referente a aquisição, dos anos de 2011 a 2016. Segue quadro:

Quadro 1 - Valores investido no PNAE no Município de Piçarra

Ano	Valor Transferência	Valor de aquisição do município	% atingido
2011	R\$ 255.900,00	R\$ 24.647,90	9,63%
2012	R\$ 269.400,00	R\$ 23.059,78	8,56%
2013	R\$ 250.084,00	R\$ 62.921,54	25%
2014	R\$ 443.808,00	R\$ 73.340,05	17%
2015	R\$ 478.354,00	R\$ 130.218,73	27%
2016	R\$ 519.143,98	R\$ 119.216,20	22,9%

Fonte: FNDE, 2019; Org. Autor.

No quadro 1, podemos verificar que antes tinha pouca aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar. Em 2013, observa-se um salto grande, em que podemos observar o quanto foi melhorado o consumo, e, conseqüentemente, a aquisição teve um grande avanço, contribuindo, assim, para que mais famílias pudessem fazer entregas. Em 2014, observa-se um declínio pequeno, porém, já em 2015, dá um salto novamente, tendo uma queda em 2016.

Rocha (2016) mostra em seu trabalho que, em 2011, na região Norte, apenas 142 municípios não atingiram os 30% pela lei; em 2012, 160; em 2013, 174; em 2014, 184. Assim, pode-se observar que há um declínio na aquisição na região Norte, apesar de o município de Piçarra, entre esses anos, ter aumentado a aquisição.

Avanços e desafios do PNAE no município de Piçarra

As entrevistas foram realizadas no ambiente da feira coberta, em Piçarra, onde os agricultores que fornecem para o programa também utilizam o espaço para fazer a venda de seus produtos. Alguns produtos que são entregues pela agricultura familiar também são comercializados, por às vezes não atenderem à necessidade das escolas ou, então, pelos agricultores serem incentivados a produzir mais, para que, assim, tenham outro ganho fora o PNAE. Foram realizadas, assim, perguntas aos agricultores referentes à agricultura e aos produtos entregues.

Vale ressaltar que alguns produtores que fazem parte da entrega da merenda escolar não quiseram e/ou não foram encontrados para participar da entrevista, bem como alguns que realizaram a entrevista não aceitaram que seus nomes fossem identificados, assim, decidido que todos os nomes seriam preservados.

Em contato com os agricultores entrevistados, que fornecem alimentos para o programa, foi possível perceber que conhecem o programa sobre alimentação

escolar, mostram que se mantém um entendimento sobre os assuntos abordados, reforçando, assim, a importância de capacitações e formações continuadas para esses agricultores, em que, além de poderem conhecer mais o programa para o qual distribuem alimentos, podem também aperfeiçoar o domínio de práticas que podem ser consolidadas em suas residências.

Quadro 2 - Perguntas e respostas para entrevistados

	Você sabe o que é o PNAE?	Qual a dificuldade hoje para a entrega?	Quantidade fornecido é	Quais produtos são licitados?	Os mesmo produtos são	Qual avanço você considerou bom em relação ao
Agricultor A	Sim	Adaptação da horta/ Chuva	Sim	Alface/ Cheiro Verde/ Cebolinha/ Pimenta de Cheiro/ Couve	sim	Aumento de renda que não tinha
Agricultor B	Sim	Transportar o alimento	Sim	Polpa de fruta	sim	Aumento de renda que não tinha
Agricultor C	Sim	Transportar o alimento até a cidade	Sim	Cheiro Verde/ Alface/ Mandioca/ Cebolinha/ Pimenta de cheiro/ Couve	não	Aumento de renda que não tinha

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019

Para os agricultores, as dificuldades são individuais; cada qual apresenta uma diferente, como pode-se observar no quadro 2. A Agricultora A relata que

[...] para não faltar, a gente precisa adaptar a horta para poder levar as merendas, chegar até o ponto da escola, lá nós tá com a dificuldade das chuvas,

que tá atrapalhando para poder entregar as verduras, só que até o momento nunca deixou faltar [...].

Quando a agricultora relata sobre essa dificuldade, ela considera a época de chuvas na região, quando a maioria das estradas são cortadas por rios, dificultando, assim, o acesso até a escola.

Os agricultores procuram produzir uma diversidade de produtos; mesmo que às vezes esse produto não esteja licitado, o governo vem sempre dando um apoio no que diz respeito ao “trocar”, por exemplo: o Agricultor A não tem couve, mas tem alface; então, ele faz a entrega deste, beneficiando, assim, ambos, não deixando a escola sem o produto e não deixando o produtor perder o produto. Ferigollo et al. (2017) cita em seu trabalho que, devido à exigência da lei para a compra de produtos básicos, diversificados e de alto valor nutricional, torna-se essencial o levantamento dos produtos adquiridos dos agricultores familiares por meio dos editais de chamadas públicas para a alimentação escolar.

Para o chefe de departamento de produção do município de Piçarra, “*a dificuldade em relação aos agricultores fica a desejar, fica devendo ainda, entendeu!? Na questão da produção, e a questão do escoamento dessa produção [...]*”. Segundo Ignacio et al. (2010), os bons resultados dependem de uma boa infraestrutura logística, para que, assim, não haja uma problematização de perdas grandes desses produtos.

Para complementar, os agricultores ficam satisfeitos, ainda, por terem a oportunidade de vender seus produtos na feira coberta do município, aumentando, assim, o leque de ganho, assim como quando há excesso de produção.

Frente a esses avanços que a agricultura familiar teve no município de Piçarra, podemos constatar que muito ainda pode melhorar, tanto para o município em si quanto para o agricultor. O chefe de departamento reforça: “*os avanços são esses, uma venda alternativa que eles estão tendo, a promoção da agricultura familiar em especial na aquicultura, a questão alimentação saudável, que acaba incentivando*”, assim, reafirmando um dos pontos das entrevistas.

tas, que relata o ganho de renda que muitos não tinham.

Para Cunha, Freitas e Salgado (2017), devemos fortalecer e apoiar esse programa, em níveis locais e regionais, para a promoção de desenvolvimento. Os agricultores não se atentaram, mas um dos avanços importantes foi a produção reforçada através do vínculo familiar, sobre que Cunha, Freitas e Salgado (2017) respaldam que a agricultura familiar tem uma caracterização pelo emprego de mão de obra familiar.

Pode-se observar ainda, e reforçar que a abrangência de desafios se torna grande, tendo em vista que há ainda muitos pontos a serem discutidos, principalmente quando se tem um município de abrangência rural (onde há a maior concentração de escolas) e que tem a necessidade de transportes individuais para a realização da entrega. Podemos citar também áreas do municípios que tem agricultores, mas que, por algum motivo, ainda não se tem vínculo com o PNAE, assim, precisando que o produto seja entregue por outro produtor de outra região.

Para finalizar, Arruda e Almeida (2017), em seu estudo, mostram que o desafio vem através de um maior fortalecimento da agricultura familiar, bem como outro aspecto bastante importante, visto pelas duas perspectivas – políticas para agricultura familiar e soberania alimentar – assim aumentando a produção, a diversificação e a melhoria na qualidade desse produto, consequentemente, com a melhora da alimentação tanto das próprias famílias dos agricultores quanto dos beneficiários finais que recebem esses alimentos. Apesar de anteriormente uma das declarações se referenciar nas questões por parte do município, verifica-se ainda que, no município, desde 2013, o governo se mostrou muito favorável à aderência da agricultura ao PNAE e ao fortalecimento dela, mostrando, assim, que, frente às dificuldades, houve um salto gigantesco na melhoria dessas políticas públicas.

Considerações finais

Muito ainda está por melhorar, mas, em vista do histórico da agricultura familiar no Brasil, considera-se que o município de Piçarra mostra que o fortalecimento desses agricultores vem aumentando a cada dia, conseqüentemente, tem-se a melhora de renda/desenvolvimento local, bem como a nutrição das crianças que são beneficiadas com o programa. Deve-se reforçar também que muito tem-se aprendido em relação à cultura de diversos produtos e ao alto valor nutricional que eles trazem, benefício para uma saúde melhor.

Em relação aos agricultores, houve um avanço grande, pois muitos não tinham perspectiva; assim, com a adição de seus produtos à merenda escolar, bem como capacitações sobre melhoria de terra realizadas através da Prefeitura, eles poderão crescer e, até mesmo, vender na feira coberta local. As estradas, em época de chuva, ainda são um grande desafio, porém, ainda assim houve avanço, atravessando as barreiras para que não faltasse na mesa dos alunos.

No que tange aos aspectos nutricionais da demanda escolar, verificou-se que, em relação ao aluno, ele hoje tem acesso a alimentos de que muitas vezes nunca fez o consumo, aumentando o leque de opção para uma alimentação equilibrada, pois muitas vezes tem-se a família que é de agricultores, mas os filhos, por algum motivo, desconhecem o trabalho e sua importância. Então, traz esse fortalecimento de vínculo familiar, algo que é extraído do seu quintal, muitas vezes, e é ofertado na merenda do município.

Referências

ARRUDA; Gilmar Aguiar de; ALMEIDA, Wivianne Fonseca. Agricultura familiar e soberania alimentar: desafios do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) no município de Afogados da Ingazeira, Sertão pernambucano. CONGRESSO INTERINSTITUCIONAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO – CIBEPoC, 2017, Catalão. **Anais** [...]. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2017.

BARROS, Maria Sylvia Carvalho; TARTAGLIA, José Carlos. A política de alimentação e nutrição no Brasil: breve histórico, avaliação e perspectivas. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 109-121, 2003.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 42, 2000.

BRASIL. Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União: 17 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução no 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Diário Oficial da União**: 17 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Alimentação escolar, histórico**. Brasília: FNDE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Documento-base para a III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: Consea, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos**. Organização por Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos et al. 2. ed. Brasília: PNAE; CECANE-SC, 2012.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE no 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

BRASIL. Secretaria de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **O que é agricultura familiar?** Set. 2016.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Banco de Dados: cidades. 2018. BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Banco de Dados: cidades. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS – CFN. **Resolução no 465, de 23 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições do nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências.

CUNHA, Wellington Alvim da; FREITAS, Alan Ferreira de; SALGADO, Rafael Junior dos Santos Figueiredo. Efeitos dos programas governamentais de aquisição de alimentos para a agricultura familiar em Espera Feliz, MG. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 55, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em:

DIÁRIO DO COMÉRCIO. **Agricultura familiar em expansão no Brasil**. 2017.

FERIGOLLO, Daniele; KIRSTEN, Vanessa Ramos; HECKLER, Dienifer; FIGUEREDO, Oscar Agustín Torres; CASSARINO, Julian Perez; TRICHES, Rozane Márcia. Aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar em municípios do Rio Grande do Sul. **Revista de Saúde Pública**, São

Paulo, v. 51, n. 6, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IGNACIO, Anibal Alberto Vilcapoma; FERNANDES, Elton; NEVES, César das; SAMPAIO, Léa Maria Dantas. Alternativa para o escoamento da produção agrícola no Corredor Noroeste. SIMPÓSIO DE PESQUISA OPERACIONAL E LOGÍSTICA DA MARINHA, 12 e 13 ago. 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. ISSN 2175-6295. Rio de Janeiro: Centro de Análises de Sistemas Navais, 2010. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/spolm/sites/www.marinha.mil.br/spolm/files/73715.pdf> Acesso em: 5 fev. 2019.

JAIME, Patricia Constante; DELMUÈ, Denise Costa Coitinho; CAMPELLO, Tereza; OLIVEIRA E SILVA, Denise; SANTOS, Leonor Maria Pacheco. Um olhar sobre a agenda de alimentação e nutrição nos trinta anos do Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1829-1836, 2018. ISSN 1413-8123. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232018000601829&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2019.

NASCIMENTO, Alaide Oliveira de. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**: atualizações com base na Lei no 11.947/2009.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de abr. 2018.

PIÇARRA. **Plano Municipal de Educação. Piçarra-PA**: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

REIS, Samira Daniele Gardziulis Maia. **Políticas públicas para a agricul-**

tura familiar: o PNAE na região do Alto Tietê - SP. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: Acesso em: 19 maio 2018.

ROCHA, Osni Morinishi. Análise das aquisições da agricultura familiar com os recursos do PNAE. **Revista Técnica CNM 2016**, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca_antiga/An%C3%A1lise%20das%20aquisi%C3%A7%C3%B5es%20da%20agricultura%20familiar%20com%20os%20recursos%20do%20PNAE.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

SARAIVA, Elisa Braga et al. Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 927-936, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, Sandro Pereira. **Políticas públicas, agricultura familiar e desenvolvimento territorial:** uma análise dos impactos socioeconômicos do Pronaf no território Médio Jequitinhonha - MG. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012. ISSN 1415-4765. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1013/1/td_1693.pdf. Acesso em: 23 de julho 2018.

TEO, Carla Rosana Paz Arruda; MONTEIRO, Carlos Augusto. Marco legal do Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma releitura para alinhar propósitos e práticas na aquisição de alimentos. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 25, n. 5, p. 657-668, set./out. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rn/v25n5/a10.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2018.

O papel social da educação do campo

Capítulo 8

Educação do campo: uma prática que faz sentido

*Greiciane Feitosa dos Santos
Rosemeri Scalabrin*

Introdução

O presente trabalho reflete sobre o contexto educacional atual, no intuito de verificar como os atores da educação do campo compreendem o sentido da educação desenvolvida nas escolas do campo de ensino fundamental do município de Marabá, estado do Pará, Brasil, a partir de como os professores e alunos definem e avaliam essa educação do campo.

Compreendemos que entender os sentidos da educação do campo requer conhecer o território onde a escola está inserida e o contexto em que os sujeitos estão imersos, organizar o conhecimento partindo da realidade concreta e refletir sobre as práticas docentes desenvolvidas à luz da compreensão do ser humano como cidadão, portador de direitos e deveres, participante do processo produtivo da vida.

O interesse pelo estudo dessa temática surgiu no início da trajetória com o trabalho da educação do campo, tendo a necessidade de conhecer melhor essa educação e o contexto em que se desenvolve o processo de ensino no meio rural, e, assim, contribuir buscando reflexões que articulassem as ideias trazidas por

autores e os discursos sobre as práticas docentes vivenciadas pelos envolvidos.

Entender esse processo sobre como é percebida a educação do campo fez-se necessário para identificar se os educandos do campo têm seus direitos assegurados, no que se refere a um ensino com sentido para sua vida no território onde se encontram inseridos.

Quando se iniciou o delineamento do objeto de estudo e foi tomada a decisão de estudar a educação do campo no município de Marabá, estava imbuída do desejo de contribuir junto aos profissionais da área, apresentando possibilidades de atuação com os alunos que implicassem ricas experiências formativas, ou seja, a formação humana; que modificassem positivamente a constituição dos sujeitos envolvidos, somando conhecimentos escolares e vivências de construção coletiva do conhecimento.

Além disso, visou a melhor conhecer a percepção de professores e educandos sobre o trabalho desenvolvido nas escolas do campo, pois, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), quanto melhor se conhece o tema, mais eficiente e rápido será o processo de refinar a ideia, já que a estruturação da ideia de pesquisa consiste em esboçar com mais clareza e formalidade o que se deseja investigar.

Em virtude dos aspectos vivenciados pela conjuntura atual que envolve a educação do campo no município de Marabá, fez-se necessário analisar como essa educação tem sido desenvolvida nas escolas do campo do município e sua relevância para a população, buscando identificar o sentido da educação do campo para seus participantes, assim como analisar a compreensão e a prática dos professores, e o entendimento dos alunos e pais.

Com isso, a questão central da pesquisa foi: A educação do campo das escolas do município de Marabá-PA faz sentido para os sujeitos do campo?

O município de Marabá possui 92 escolas no campo, que atendem uma média de 10.945 alunos na etapa de educação infantil, ensino fundamental (1o ao 5o ano e 6o ao 9o ano) e na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos – EJA. Diante da impossibilidade de conhecer o sentido da educação do

campo em todas as escolas do campo, dadas as distâncias geográficas e o curto período de tempo, optou-se para realização da pesquisa em duas escolas, quais sejam: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria e a Escola Municipal de Ensino Fundamental São José.

No processo de pesquisa, entrevistamos 11 professores e 2 turmas de alunos do 9º ano do ensino fundamental. A escolha das escolas se deu mediante a aceitação em participar da pesquisa, assim como os professores e alunos. Como não foi possível estudar toda a população de professores pertencente à educação do campo das escolas do município de Marabá-PA, foi necessário selecionar a amostra que fosse reflexo de toda a população.

A pesquisa considera os entrevistados como sujeitos, e, por isso, a análise traz a percepção deles sobre a educação desenvolvida no campo, onde foi possível identificar elementos constitutivos que fazem sentido e outros que não fazem sentido.

Dada a complexidade do assunto exposto, buscou-se utilizar de uma pesquisa qualitativa, pois, nela, o pesquisador pode formular questionamentos antes, no decorrer da investigação e após a coleta e análise dos dados, conforme afirmam Sampieri, Callado e Lucio (2013). A metodologia utilizada foi constituída por várias etapas, as quais foram organizadas de um modo lógico, sequencial e dinâmico para garantir a qualidade na coleta de informações em campo. A pesquisadora utilizou a observação como instrumento de pesquisa, pois Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. A técnica de observação foi importante para essa pesquisa, visto que ela possibilita à pesquisadora extrair informações que com outras técnicas se tornariam mais complexas (SAMPIERI et al, 2013)

Na pesquisa bibliográfica, utilizou-se de autores considerados referências

na área de educação, como Freire 1980 e 1987); Arroyo e Fernandes (1999); Caldart (2002, 2008, 2015); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Scalabrin (2008), entre outros

Na pesquisa documental, desenvolveu-se a análise de documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação – Semed, como as cartografias e os questionários socioeducacionais, utilizando também como apoio a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9.394/1996.

A pesquisa de campo foi composta por observação participante e entrevistas. A primeira, pelo fato de ser estudante do curso de especialização que gerou essa pesquisa, e também membro da equipe de formadores da Semed responsável pela formação de professores e acompanhamento das práticas docentes nas escolas do campo; já a segunda se deu por meio de entrevistas individuais com professores e alunos das escolas EMEF Santa Maria e a EMEF São José.

Educação do campo no Brasil

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca, até hoje, o modelo de educação adotado no Brasil, e serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não precisava de letramento.

A partir de 1935, a educação brasileira incorpora a matriz curricular urbanizada e industrializada, o que gera uma mudança radical no modo pelo qual os vários países buscam sustentação econômica. Sob essa lógica, implantou-se, de forma definitiva, um modelo de escola na área rural e urbana do nosso país, fundamentado numa concepção que, segundo Whitaker e Antuniassi (1992), tem três características fundamentais:

- 1) Urbanocêntrico, unicamente voltado aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural, abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que, nele, não há chance de se progredir.
- 2) Sociocêntrico, voltado aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.
- 3) Etnocêntrico, privilegiador dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, em que os valores e a cultura camponeses são considerados atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Nas décadas de 1940 e 1950, com um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, acreditando que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer, dentro de algumas décadas, a sociedade rural, essa fusão do campo e da cidade garantiria o desenvolvimento comunitário e aconteceria a partir da difusão das técnicas, dos valores e dos hábitos de origem urbana, que resultaria na perda dessa distinção entre campo e cidade, sendo diluída num contínuo em que a lógica urbana seria a hegemônica.

Uma nova redefinição do pensamento educacional será trazida pelo golpe de 1964, que, com o fechamento dos canais de participação e representação, impõe limites e controle aos segmentos populares quanto aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados; as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados. Contudo, o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes, que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional. Para tanto, organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do “desenvolvimento”.

Assim, historicamente, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes

no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

A história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e os tropeços do poder público. Foi em oposição a essa situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares, que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e dos interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural, das lutas, das resistências e dos sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade, não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

Pode parecer irrelevante o tipo de educação que se apresenta às comunidades do campo, mas a implicação é drástica para as comunidades rurais, pois já sofriam com a exclusão meramente por residirem em área rural. Tornam-se mais excluídas ainda, por se submeterem à educação inadequada.

A subeducação toma forma em toda e qualquer escola que não estabelece diretrizes norteadoras para o atendimento da classe trabalhadora, especialmente do trabalhador do campo, que, aliás, torna palpável o descaso do sistema com a causa dos menos privilegiados. “Vai-se, portanto, além da ‘escolinha de letras’ (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 10). Complementa Kolling *et al.* (1998):

Assim entende a criação de uma escola do campo, aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores(as) do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (KOLLING *et al.*, 1998, p. 63)

A população do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de sentir e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. “Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos” (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 11).

No ano de 1998, ocorreu a *I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, realizada na cidade de Luziânia, no estado de Goiás. Como resultado, foi incorporada ao documento das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, oriundas dos debates acumulados historicamente pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo e pelas organizações não governamentais – ONG, entre outros grupos organizados, que formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo atendem às reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas,

O reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação de conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, a promoção através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2007, p. 17)

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as diretrizes operacionais da educação do campo, consolidando um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a educação do campo.

Na *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, ocorrida em agosto de 2004 em Luziânia, Goiás, recolocou-se o campo e a educação na agenda política do país, impulsionada pela luta pela democratização do acesso à terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado (BRASIL,

2004). Com isso, firmou-se uma nova agenda política, definida na Carta de Luziânia, que trata sobre a

Universalização do acesso à educação básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário das escolas do campo; a construção de escolas do campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e ensino médio no próprio campo; a oferta de educação de jovens e adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para a escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer. (BRASIL, 2007, p. 23)

Também em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, a qual instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo. Esse fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Nessa conjuntura, podemos sinalizar com algumas iniciativas que contribuíram, de alguma forma, para a representação das identidades das escolas do campo.

Com os debates e a criação de políticas públicas para a educação do campo, tal modalidade se apresentou como uma política de sustentabilidade, possibilitando ao homem do campo apropriar-se de ferramentas para lutar de forma igual com os seus pares.

Conceito da educação do campo

Segundo Caldart (2008, p. 69), a discussão conceitual da educação do campo vai muito além de definir um conceito fechado e estagnado, pois ela “é um conceito em movimento como todos os conceitos, mais ainda porque busca apre-

ender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade”.

Ao iniciar esse debate, é importante ressaltar que este texto busca tratar de educação do campo baseada na diferença entre *do* e *no* campo, que “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 à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

Faz-se necessário compreender que a educação *do* e *no* campo tem importante função na construção do projeto popular de campo, porque trata do conhecimento com base na diversidade, heterogeneidade e pluralidade da população do campo em sua realidade. Isso quer dizer que é preciso entender a relação entre cultura e escola, e que questões culturais sempre estiveram presentes nos debates sobre educação do campo e escola no campo.

Sob essa perspectiva, é importante pontuar a educação do campo pensada na tríade campo-política-educação. Não se pode pensar educação do campo dissociando-a desses três elementos, afinal,

A educação do campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A educação do campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2008, p. 70)

Educação do campo é toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do

campo, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

A educação do campo é compreendida ao mesmo tempo como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma e firma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses; que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado. Os próprios saberes têm que estar redefinidos, têm que se vincular às matrizes do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) corroboram ao afirmar que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 110)

Arroyo e Fernandes (1999), na Articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotado pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciado em alguns universos acadêmicos de estudos rurais.

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (CALDART, 2015).

A educação do campo é fruto da mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional que corresponda à realidade e às necessidades das comunidades camponesas, evidentemente em contraposição ao histórico de descaso no âmbito das políticas públicas implementadas no contexto rural, que sempre negligenciaram as peculiaridades do povo camponês.

Falar em educação do campo é encher-se de esperança, deixar para trás uma tendência dominante em nosso país de que o povo camponês é a parte atrasada e inferior da sociedade. Sabemos que uma educação inadequada traz problemas e prejuízos às comunidades campesinas, reforçando a imagem equivocada que se tem desse povo.

Práticas que fazem sentido na educação do campo

A escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo que ela possui como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para aqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência.

A educação do campo precisa levar em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Por isso, os professores, na dinâmica da educação do campo, são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores, é cabível a tarefa de perguntar-se quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história, e o professor também.

Dessa forma, ressalta-se a importância do papel do educador e sua atuação como profissional da informação no processo de construção da cidadania dos alunos. Ele deve assumir a postura de cidadão membro da sua comunidade e de agente disseminador, facilitando o acesso à informação de que esses alunos necessitam, ou seja, informação objetiva, atualizada e em linguagem acessível.

Em meio a tantas desigualdades, é dever do professor estar atento à necessidade de promover a inclusão social e cultural, assumindo o compromisso de participar ativamente no desenvolvimento do indivíduo, na sua melhoria pessoal, na sua qualificação profissional e na formação da sua cidadania plena.

Assim, a formação continuada ajuda na imersão “na realidade concreta, os oprimidos não percebem muitos dos desafios da realidade, ou percebe-os de uma maneira deturpada” (FREIRE, 1980, p. 67). A formação continuada é uma necessária condição para que a missão da educação do campo se efetive, pois, compreender a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo faz-se necessário nos processos que realmente levarão à construção da cidadania na sua dimensão plena.

Nesse contexto, segundo Freire (1980), a escola precisa ser, acima de tudo, problematizadora. Aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento, nesse começo do século XXI, a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida e destaca a necessidade de despertar no aluno o prazer de construir e reconstruir o conhecimento.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) salientam que a educação do campo deve defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa. Melhor ainda: desde a sua realidade.

Na proposta de educação, Paulo Freire acreditava em uma educação conscientizadora, cujo princípio básico era o de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nela, havia um profundo comprometimento do educador com os educandos. Sob essa perspectiva, Freire (1987) propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse transformando-a por intermédio do diálogo. Assim, defendeu uma convivência dialógica entre alunos e professores; firmou o saber como uma realidade presente tanto no aluno quanto no professor, a ideia de que a educação é, em toda a sua extensão, um ato político; ou uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade

fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica (FREIRE, 1987, p. 63).

A ideia de Paulo Freire era que a escola tinha que ensinar o aluno a “ler o mundo”, pois somente sabendo a realidade do mundo e da cultura em que vive é possível ir atrás de melhorias; sendo assim, para obter transformações, é preciso inserir-se na realidade em que se vive. O estudo de sua proposta gera reflexões sobre seus pensamentos e afirmações, em um movimento inspirador que leva ao repensar, tendo como ponto de partida a vida humana individual, dentro de uma comunidade, de uma cultura, em convivência com o outro. Fica perceptível que todos que tiveram e têm conhecimento de seus propósitos refletem sobre os seus, assumindo uma postura menos ingênua e mais consciente diante de sua realidade.

A linha pedagógica de Freire é a única que, através da conscientização, oportuniza o surgimento de um pensamento ético crítico, como eixo condutor do processo educativo. Paulo Freire apresenta a ética como o fio condutor de sua postura profissional e de vida. A ética universal do ser humano, proposta por Freire, é inseparável da prática cotidiana dos sujeitos; é o caminho que se propõe a auxiliar o oprimido na sua conscientização para superar sua própria condição de vida, tornando o processo educativo uma prática para a liberdade.

O educador não pode apenas alfabetizar o educando e furtá-lo das informações necessárias para que ele obtenha consciência da direção de sua vida e da sua miséria, sabendo as causas da sua produção. A prática pedagógica proposta por Freire se concretiza dentro do grupo, com ele e a partir dele, considerando as condições locais, culturais e reais; parte da vontade do alfabetizando de querer aprender a ler o mundo, causando uma reflexão sobre esse mundo e gerando a esperança na transformação.

O educador do campo, além de agente educativo, é componente essencial na transformação da sociedade. Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002),

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de for-

mação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002,p 36)

Desse modo, o trabalho educacional dos professores do campo não se resume a ensinar a codificar e decodificar. Sua postura na sociedade não pode ser neutra; o ato de educar implica em algo mais que isso. Eles precisam instigar a emancipação do camponês para o exercício da cidadania.

A proposta pedagógica construída pela e com a escola do campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social, e acolha seus saberes e experiências. E isso implica a definição de um projeto político pedagógico (PPP) que objetive a formação da criança e jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa e a agroecologia popular. (FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S, 2006, p 13)

Nesse sentido, a produção do conhecimento nas escolas do campo pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas da inferioridade, da fome, e a falta de projetos emancipadores para com a população do campo. Essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra-hegemônicas. A produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento.

Caso da educação do campo no município de Marabá

Analisando cartografias e questionários socioeducacionais construídos pelas escolas do campo e que foram disponibilizados pela Semed, através da Diretoria de Ensino do Campo, foi possível estruturar um diagnóstico da realidade, considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, educacionais e ambientais, que revelam as diversas problemáticas apresentadas, bem como a materialidade de um campo enquanto espaço de lutas e contradições.

No que se refere ao contexto educacional, os registros históricos da educação em Marabá apontam que desde o início de sua povoação houve escolas; mesmo antes de 1920 há menção do ensino regular de origem particular. No ano de 2007, havia um registro de 138 escolas no campo. Essas escolas atendiam aproximadamente 13.148 alunos, da educação infantil ao 9º ano, apenas do campo. Segundo o registro das demandas de matrículas no campo, referente aos anos de 2007 a 2015, demonstra que ocorreu uma crescente diminuição no número de matrículas. Um dado interessante que é importante destacar é que, ao contrário do que acontece na zona urbana, onde as demandas em relação ao número de matrículas aumentam, no campo, tem havido uma redução progressiva do número de matrículas em função de vários fatores, como esvaziamento das comunidades rurais por conta do processo migratório/êxodo rural, evasão dos educandos, fechamento das escolas etc., que é o reflexo do modelo de desenvolvimento que tem sido imposto e implementado no campo.

No ano de 2019, foi atendida uma média de 10.945 alunos nas etapas de educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) e na modalidade de ensino da EJA nas escolas do campo em 92 escolas do campo, sob a responsabilidade da Semed, sendo acompanhada pela Diretoria de Ensino do Campo.

Quando a educação que faz sentido?

Para analisar os discursos e compreender a educação que faz sentido aos sujeitos que atuam nas escolas do campo do município de Marabá, optou-se por organizar a análise por categoria das perguntas utilizadas no roteiro, para melhor compreensão do que pensam os alunos e professores.

Dificuldades de acesso à escola

Dentre as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, evidenciou-se algumas dificuldades encontradas para ir à escola ou, até mesmo, terem um ambiente adequado para a prática de ensino e aprendizagem: “[...] *Eu moro [a] 5 quilômetros de distância da escola, venho no transporte escolar, mas quando ele quebra ou vai para Marabá, eu tenho que vim de moto e nesse tempo que está chovendo é ruim, porque a gente chega molhada [...]*” (Educando do campo. Entrevista realizada em novembro de 2019).

A questão do deslocamento foi evidenciada pelos professores, visto que ele prejudica o processo educativo com a ausência nas aulas, pois o transporte escolar quebra muito, falta combustível, e a estrada fica intransitável em períodos chuvosos.

Infraestrutura também foi algo que em todos os grupos foi relatado, como a falta de carteiras para alunos, falta de material didático, salas adequadas para as aulas, falta de espaços pedagógicos.

Os professores também elencaram a falta de tempo para planejar suas atividades como uma dificuldade que atrapalha muito. Segundo eles, cada comunidade tem sua realidade, sua história, suas vivências, e a educação do campo, ela precisa trabalhar essa realidade, mas fica muito complicado fazer isso, porque não há esses momentos para estudo e planejamento garantidos: “[...] *precisamos ter um tempo para planejar, organizar o material, para escrever projetos, estu-*

dar a BNCC. Mas se não tem, fica difícil” (Entrevista realizada em novembro de 2019).

Com relação à falta de tempo para planejar, os professores da Rede Municipal de Ensino de Marabá realmente não possuem a hora-atividade, sendo que ela resguarda um direito de ter reservado um período da carga horária do professor para as atividades pedagógicas, como planejamento das aulas, elaboração e correção de provas, entre outras atividades. A consequência de não possibilitar ao professor momento de estudo, pesquisa, interação com seus pares e apoio para dar continuidade à sua formação é um professor muitas vezes limitado.

Em processos educativos firmados em sala de aula, o professor tem um papel fundamental no avanço construtivo do aluno. Seja em salas bem equipadas, seja em ambientes fisicamente precários, não há como existir um ensino de qualidade com docentes despreparados.

Defende-se que, para realizar um trabalho com maior competência, é necessário que o professor esteja inserido no lugar onde atua como professor e comprometido com isso, valorizando sempre a busca pela identidade e o desenvolvimento de sua comunidade. Diante disso, Freire (1987, p. 35) diz que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” onde o professor preenche a vida dos alunos, numa ligação que incorpora conteúdo ao cotidiano e faz existir homem/mulher no tempo.

Em cada comunidade, há uma cultura diferente, um modo de se relacionar socialmente, costumes e hábitos peculiares ao seu modo de vida. Possuem desde a organização familiar até a concepção de valores morais diferentes perspectivas. É essencial que tenham o direito de serem educados onde moram, com professores que compreendam essa dinâmica, com cursos específicos que se voltem também aos seus interesses.

Longas distâncias alunos e professores precisam percorrer todos os dias em estradas, na maioria das vezes, de péssima qualidade, e, quando chegam nas

escolas, a maioria delas não possui uma infraestrutura de qualidade. Com isso, os alunos e professores já chegam na escola desmotivados e cansados, impossibilitando uma educação do campo de qualidade.

As diferenças da escola da cidade para a escola do campo

Todos os entrevistados foram unânimes em dizer que existe diferença da escola da cidade para o campo. Porém, para os alunos entrevistados, “*os conteúdos são mais avançados na cidade do que no campo*”, o que evidencia o campo como lugar de atraso. Para os professores, “*o homem do campo tem seus direitos e valores como todos e não deve ser visto como desprotegido pelas políticas, caracterizado como caipiras*”.

Para os autores da educação do campo, a escola do campo deve contribuir para o desenvolvimento do campo por meio de ações educativas com sentido e significado para a população local, atendendo às suas necessidades de vida.

Para um grupo focal de alunos, os professores da cidade têm mais formação, pois “*eles fazem um monte de curso*” e os do campo “*não procuram estudar, eles só fazem a faculdade*” (Entrevista realizada em novembro de 2019). Mas para o outro grupo de alunos, “*os professores do campo possuem alguns conhecimentos que os da cidade não têm, tipo, o cuidado com a terra, animais, o plantio, com as florestas [...]*” (Entrevista realizada em novembro de 2019).

No que se refere à organização pedagógica dos anos finais do ensino fundamental, os entrevistados destacam que, na cidade, é um professor para cada disciplina e que tem, pelo menos, três professores por dia; já no campo eles só têm um professor, que dá aula pelo período de um a dois meses e, na maioria das vezes, ele trabalha mais de uma disciplina.

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo, faixas etárias e níveis de aprendizado e interesses diferentes não qualifica o trabalho como ruim. Com certeza podemos afirmar que o que qualifica o ensino é a convivência nos espaços sociais, a relação do homem com o meio ambiente e os saberes empíricos dos

alunos presentes nas salas multisseriadas, fazendo-os enxergar possibilidades de transformação e crescimento dentro desse espaço. Pois essas turmas multisseriadas oportunizam aos professores organizarem o currículo de forma mais integrada, com mais flexibilidade.

A educação do campo que faz sentido

Todos os entrevistados destacaram que a educação que faz sentido é aquela cujas práticas criam a relação entre os diferentes conhecimentos (populares e científicos), que identificam os problemas da realidade a partir da pesquisa, e refletem e constroem solução a partir de atividades que relacionam teoria e prática, conforme discursos a seguir:

[...] Vai muito além da escola. Eu acredito que essa educação, quando levada a sério, serve para compreender realmente o porquê d'a gente tá aqui. É para sair dos muros da escola e ir para a nossa realidade. O que o aluno aprende na escola pode me ajudar lá em casa [...]. (“A”. Entrevista realizada em novembro de 2019)

[...] Não valoriza só o conteúdo, mas também valoriza a realidade e o sujeito que está sendo em processo de formação. Para ensinar alguém, eu preciso conhecer ele e a sua realidade; então, a educação do campo vem valorizar o conhecimento da realidade.

O professor que mora na cidade, mas busca atender os meninos que moram aqui no campo, consegue desenvolver um conhecimento totalmente diferente. O conhecimento dos meninos aqui da comunidade é diferente do da cidade e quando o professor se junta, ele aprende com os meninos, porque ele traz os conteúdos das ciências e os meninos trazem os conhecimentos das coisas do campo. [...] o professor fala da linguagem culta para apresentar como é a linguagem padrão, e isso são conhecimentos que se unem e se tornam apenas um. Para mim é melhor a educação do campo, porque, além de trazer os conteúdos, ela também valoriza o que [o] educando sabe, a diversidade. Então, por isso que a educação do campo tem que estudar mais o campo [...]. (“P”. Entrevista realizada em novembro de 2019)

Na percepção dos professores entrevistados, a educação do campo tem buscado proporcionar o aprendizado a partir da vida no meio rural, contribuindo para que os alunos tenham ciência dos direitos, que conheçam e valorizem as culturas e diversidades existentes em cada comunidade.

De acordo com Caldart (2008, p. 151), uma educação do campo que faz sentido é aquela que “trata de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo”, que deve ser feita por meio de políticas públicas, desde que construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem.

É perceptível que a escola traz uma especificidade do campo, quando o professor tem essa percepção de que a educação do campo precisa dar ao educando a oportunidade de acesso à escola e permanência nela, proporcionando ambiente favorável ao estudo do campo.

Mas os alunos apresentam uma certa valorização do currículo conteudista, igual ao da cidade, pois não entendem que o currículo da educação do campo deve ser diferenciado, pois necessita estar relacionado com a realidade dos sujeitos do campo. Os sujeitos possuem sentimento de pertença, mas o fato de o currículo ser conteudista impede uma atuação coerente com a concepção de educação do campo. Desse modo, o trabalho desenvolvido utiliza a realidade como finalidade didática.

Para Caldart (2008), partir da realidade das suas comunidades, da história de seus pares, das relações de trabalho é que significa a educação que faz sentido. Como é descrito por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004),

Pensar numa proposta de desenvolvimentos e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia ruralurbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resgate a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de

resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento. Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 33-34)

Diante do exposto, a escola só será do campo e só terá sentido se for construída, fundamentada na concepção político-pedagógica em que os estudantes sujeitos do campo e como tal devem ser protagonistas de sua formação. Nesse sentido, acrescenta Caldart (2008) que a escola do campo

Não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se for assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2008, p. 66)

A cada escola conquistada no campo, constitui-se a identidade do sujeito, daquele movimento. Por isso, cabe à escola ajudar a desenvolver um projeto de campo, que só é possível se a escola envolver a coletividade, para que possa construir o ambiente educativo e cultural na escola em conjunto com a população do campo.

A educação do campo é uma educação que deve ser pensada do lugar dos camponeses, assentados, quilombolas, ribeirinhos, e garantida com a participação de todos os envolvidos nesse processo educativo, valorizando a cultura e as necessidades dessa população (CARDART, 2015).

Sob essa perspectiva, a educação que faz sentido é aquela que valoriza a identidade do sujeito do campo, que parte da realidade, portanto, tem a reali-

dade como objeto de conhecimento; os professores, alunos e moradores da comunidade como sujeitos sócio-históricos; e os conhecimentos abordados devem ter uso social, pois servem para a transformação da realidade, construindo e colocando em prática um currículo que proporciona a alunos e comunidade local a interseção capaz de mudar a realidade.

A educação que faz sentido oportuniza a construção, a autonomia calcada em valores sociais, organizativos, do respeito à cultura e aos conhecimentos construídos pela coletividade em seus territórios, sob pena de ter sua identidade negada pelo sistema educacional e na própria escola do campo.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que educação do campo que faz sentido para os sujeitos entrevistados é aquela que proporciona o diálogo entre sujeitos e entre saberes (dos agricultores e escolares), na medida em que parte da realidade; portanto, é aquela que valoriza a identidade do sujeito do campo, suas culturas, diversidades e singularidades de cada povo.

Nesse sentido, a educação que faz sentido não tem os conteúdos como objeto de conhecimento, mas, sim, a realidade, de modo que os conhecimentos abordados devem ser aqueles que ajudem a resolver problemas concretos da vida e produção no campo. Entretanto, não é uma educação que ensina a plantar e colher, pois isso eles já sabem; mas uma proposta pedagógica capaz de ajudar a construir um projeto de campo, com a descoberta de técnicas e tecnologia necessárias à melhoria da qualidade de vida no campo.

A pesquisa oportunizou perceber que há uma certa controvérsia entre o discurso e a prática dos próprios sujeitos pesquisados, pois, no discurso, há o entendimento de que a educação do campo precisa atender às especificidades dos sujeitos do campo por meio de um currículo que respeite os conhecimentos, as identidades, as culturas e as diversidades populacionais e produtivas existen-

tes; mas, na prática, as práticas de ensino ainda têm como objeto o conteúdo.

A pesquisa demonstrou que a precariedade da infraestrutura das escolas do campo, como salas equipadas, falta de biblioteca e internet, ausência de tempo para planejar e de hora-atividade para a preparação do trabalho docente, entre outras questões, impede o desenvolvimento de um currículo que parta da realidade e atenda aos interesses e necessidades das populações do campo.

A pesquisa demonstrou ainda que a comunidade escolar entende de forma superficial a educação do campo e sua importância. Em alguns momentos, os alunos apresentavam em seus discursos uma valorização do currículo da cidade, não compreendendo que o currículo da educação do campo deve ser diferenciado, pois necessita estar relacionado com a realidade dos sujeitos do campo.

Diante desses resultados da pesquisa, considera-se que as reivindicações de uma educação básica de qualidade devem estar cada vez mais presentes entre outras formuladas pela sociedade brasileira: a formação da cidadania, em que o acesso à educação é apontado como condição fundamental; responsabilidade social solidária, em que as ações voltadas para garantir educação digna para a população do campo seja um misto de esforços do Estado e da sociedade civil.

Referências

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília-DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BRASIL. **Panoramas da educação do campo.** Brasília: Inep/MEC, 2007.

BRASIL. **Referências para uma política da educação do campo.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2004 (Caderno de subsídios).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais que escola. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2015.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Conferência nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. *In:* ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, N. 4).

LDB - Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 5ª ed., 2003

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Ed. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2013.

SCALABRIN, R. **Caminhos da educação pela transamazônica:** ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2008.

WHITAKER, D.; ANTUNIASSI, M. H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 33, p. 9-42, Papyrus, 1992

Capítulo 9

Educação do campo e escola básica: interesse e motivação na formação escolar nos anos finais do ensino fundamental

*Helenilza Nascimento Alves;
Shauma Tamara Nascimento Sobrinho;*

Introdução

Este artigo discute a prática educativa que se efetiva no âmbito da escola. A escolha pela temática foi feita com base em uma dupla experiência. A primeira experiência diz respeito à formação acadêmica no curso de especialização em Educação do Campo, ofertado pelo Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá – IFPA CRMB através de acordo de cooperação técnica com a Prefeitura Municipal de Marabá – PMM aos profissionais que atuavam nas escolas rurais no período de 2017 a 2019.

A segunda experiência refere-se à atuação profissional, inicialmente, como professora (2004-2009) e, mais recentemente, como coordenadora pedagógica, ambas nos anos finais do ensino fundamental. A observação frente à falta de motivação e interesse dos estudantes de turmas multisseriadas dos anos finais do ensino fundamental¹ em relação à escola, implicando no baixo índice de desempenho escolar, especialmente nas avaliações externas, foi elemento que impulsionou a realização da pesquisa, na qual buscou-se responder a seguinte

1 - A oferta de séries/anos finais do ensino fundamental no meio rural é feita no município de Marabá através da multisseriação, dos 6º e 7º anos, e 8º e 9º anos.

questão: *Quais os motivos que têm levado os estudantes a perder o interesse e a motivação pela escola?* A pesquisa sobre a temática se justifica pelo fato de trazer reflexões a respeito da escola de ensino fundamental centradas nos sujeitos que a frequentam.

O artigo expõe os resultados de uma pesquisa empírica realizada em 2019, que objetivou analisar o que leva os estudantes a perder o interesse e a motivação pelo processo de formação vivenciado na escola. A teoria que deu base ao processo de pesquisa e de análise é a marxista, base essa que fundamenta as lutas do Movimento da Educação do Campo, a partir de autores como Ribeiro (2012, 2013), Caldart (2002, 2008, 2012), Molina e Freitas (2011), entre outros, que estudam, refletem e analisam as políticas educacionais implementadas na sociedade brasileira.

O lócus da investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maravilha, localizada na área rural do município de Marabá, mesorregião sudeste do Pará. Como procedimentos, percorreu-se a seguinte trajetória de pesquisa: levantamento e análise da literatura de referência publicada e disponível através de livros e artigos relacionados à temática; levantamento e análise das fichas de matrículas dos estudantes, a fim de construir o perfil dos estudantes no que se refere ao gênero e à faixa etária; e entrevista coletiva, por meio de roteiro semiestruturado, com 13 estudantes dos anos finais do ensino fundamental para compreender os motivos da “falta de motivação e interesse” pela escola.

A reflexão acerca do papel da escola de educação básica para a educação do campo é apresentada na primeira parte do artigo; a segunda parte traz a análise das entrevistas com os estudantes; e a terceira indica as considerações da pesquisa para a construção do projeto da educação do campo.

A escola de Educação Básica para a Educação do Campo

A realidade educacional recente das áreas rurais tem sido reconfigurada em função das reivindicações e dos debates dos movimentos sociais que passaram a se articular no final da década de 1990, participando dos espaços públicos em prol do direito dos trabalhadores à educação básica e suas diversas modalidades, processo esse interrompido a partir do impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

As políticas destinadas à educação rural no Brasil, como observou Ribeiro (2012, 2013), sempre funcionaram como instrumento de adaptação das populações rurais ao modelo produtivo agrícola da chamada Revolução Verde (voltada para a exportação e dependência dos produtos agropecuários importados), bem como à concepção dominante de um espaço rural atrasado e subordinado aos estilos, cultura e linguagem urbana. Foi exatamente essa realidade atravessada por contradições e conflitos que produziu a diferença da educação do campo da histórica educação rural: a garantia do direito das populações rurais a um processo de formação gestado nas múltiplas formas de produção material da sua existência. Por essa razão, Caldart (2012, p. 261) enfatiza que a educação do campo é dos camponeses, “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”.

O protagonismo dos movimentos sociais organizados no Movimento da Educação do Campo resultou em avanços significativos conquistados no plano das lutas por políticas educacionais para as populações rurais. A *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, foi um marco da insatisfação com a realidade educacional específica dos trabalhadores do meio rural. Nesse mesmo ano, foi criado também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, uma política pública do governo federal específica para a educação da população da reforma agrária nos diferentes níveis e modalidades, vinculada inicialmente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária – Incra e, em 2002, integrada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA (SANTOS, 2012).

Do ponto de vista da legislação, os avanços alcançados no âmbito da garantia do direito à educação para as populações rurais se materializaram na Resolução CNE/CEB no 1/2002, que instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; no Parecer CNE/CEB no 1/2006, que reconheceu a pedagogia da alternância como dias letivos; e no Decreto no 7.352/2010, que dispôs sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera.

A política de educação do campo, de acordo com Caldart (2012) e Molina e Freitas (2011), está vinculada não apenas às lutas na construção de um projeto de desenvolvimento de campo que considere a classe trabalhadora do campo, ou seja, que se contraponha ao projeto de desenvolvimento que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terras no Brasil, mas também a um projeto de educação alicerçado em outro projeto de sociedade. Um elemento central dessas lutas é o acesso ao conhecimento e o direito à escola.

A finalidade da educação é elevar o nível de consciência dos sujeitos sobre suas condições de vida; a compreensão da realidade na qual encontram-se inseridos, parte da problematização das situações-limite, em que, voltando-se para essa realidade, possam atuar para transformá-la (FREIRE, 1982, p. 25). Isso implica considerar que a escola e os conteúdos de ensino devem assumir uma função social e política que se contrapõe à lógica de massificação e despolíticação das massas, tornando-se útil e necessária às demandas concretas dos sujeitos, a fim de possibilitar a superação das diversas formas e condições de exploração (GHEDIN *et al.*, 2012).

Desse modo, o acesso das classes populares à escola e a permanência no processo escolar incluem não apenas a compreensão da situação socioeconômica dos sujeitos, mas os aspectos relacionados à organização da escola, os conteúdos ensinados e os procedimentos didático-pedagógicos.

A educação do campo está fundamentada no trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, as relações entre trabalho e educação devem levar em conta os processos produtivos, as formas próprias do campo, a forma dominante de conhecimento e a hierarquização epistemológica própria dessa sociedade, que deslegitima os camponeses como sujeitos de conhecimento (CALDART, 2002, 2008; FRIGOTTO, 2012), que separa educação e produção, educação geral e específica, técnica e política, trabalho manual e intelectual.

Ao lutar pelo acesso à escola, os movimentos sociais do campo forjam a construção de práticas educativas orientadas pela concepção de formação humana integral, negando os modelos econômicos que pretenderam preparar mão de obra para o mercado, eliminando o modo camponês de fazer agricultura e destruindo os recursos naturais (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012; CALDART, 2002, 2008).

Ao aproximar o ensino dos conteúdos à realidade dos sujeitos sociais, considera-se que a escola consiga transformar a educação em mecanismo de formação para a cidadania, inclusão e justiça social no campo, a partir da problematização do contexto social para a construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade em face ao caráter seletivo e excludente da educação para o mercado. A mudança no caráter formativo da educação, que é de educar para a vida, é um dos desafios da escola e da educação do campo (CALDART, 2002; 2008).

Nesse sentido, a função social da escola do campo é de possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente construído através do estudo dos fenômenos, a fim de compreender o processo de exclusão social e as relações sociais de exploração da força de trabalho, presentes nas relações de produção. Por isso, nascida como crítica a uma educação pensada em si mesma, a educação do campo traz, para o debate pedagógico, a realidade, as relações sociais concretas, de vida, que ocorrem em sua complexidade (CALDART, 2008).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maravilha

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maravilha está localizada na Vila Maravilha, no Projeto de Assentamento – PA Maravilha. Distante 250 quilômetros da sede do município de Marabá, do qual é pertencente, a forma de acesso ao assentamento é feita por meio da estrada do Rio Preto. Fundada em 2000, a escola iniciou suas atividades escolares em uma estrutura de pau a pique, com 39 estudantes e ofertando as séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a) na forma multisseriada.

O processo de ocupação do espaço territorial denominado de Gleba Tapirapé deu-se de forma pacífica, por se tratar de uma área de terras da União. Em 1998, foi criado o PA Maravilha, através da Portaria no 118/1998, pelo Incra, com uma área de 10.255 hectares e capacidade para 249 famílias. Localizado a 250 quilômetros da microrregião do Rio Preto, na Gleba Tapirapé, o PA Maravilha compõe os 10 assentamentos ao longo da margem do rio Tapirapé, com capacidade para 2370 famílias, e encontra-se na divisa entre os municípios de Marabá, Itupiranga e São Félix do Xingu.

A microrregião do Rio Preto sofreu forte influência no seu processo de ocupação da atividade extrativista da castanha-do-pará, quando esta era escoada pelo rio Tapirapé, desaguando no rio Itacaiúnas. Autores como Emmi (1987), Velho (1972) e Laraia e Matta (1967), em seus estudos sobre a região de Marabá, expressam que anteriormente à década de 1970 a economia era baseada nas atividades de extração do caucho, da castanha e do diamante, e assentada inicialmente no controle/na exploração do trabalho e da produção dos trabalhadores, e, mais tarde, na dominação e apropriação por grupos de famílias tradicionais de extensas áreas de terras públicas, confrontando-se com outros sujeitos que formavam o cenário regional: povos indígenas, camponeses, posseiros, seringueiros e castanheiros.

Com a decadência das atividades econômicas extrativistas, o processo de ocupação dessa região reconfigurou-se a partir da política desenvolvimentista adotada pelo governo militar. Foram privilegiadas atividades econômicas desligadas da floresta, como a agropecuária (com ênfase para a pecuária e a monocultura), a mineração e a indústria. A partir de 1990, através das estratégias coletivas de resistência dos camponeses ao modelo de organização da agricultura e de democratização da terra no Brasil, evidencia-se, no cenário regional do sudeste paraense, o protagonismo e fortalecimento dos trabalhadores rurais como sujeitos políticos, a partir da inserção de suas demandas na agenda política do Estado, como observou Assis (2007).

A criação do PA Maravilha se insere no contexto mais amplo de mobilização dos trabalhadores nessa região; a partir de 1998, os trabalhadores ocuparam as margens das grandes fazendas nos municípios de Marabá e Parauapebas exigindo a desapropriação das terras públicas, para fins de reforma agrária. Contudo, as precárias condições das estradas, as dificuldades de acesso aos direitos básicos (saúde, educação, moradia etc.) têm sido as principais limitantes para a permanência das famílias na terra.

Atualmente, a escola funciona em prédio próprio, construída no ano de 2007, nos horários matutino e vespertino. A escola conta atualmente com 3 salas de aula (2 localizadas no prédio próprio da escola e 1 no prédio cedido pela Associação dos Agricultores do PA Maravilha); 1 sala da secretaria escolar; 1 cozinha; 2 banheiros, sendo um feminino e outro, masculino.

No que se refere ao público atendido pela escola, atualmente há 144 estudantes, nos níveis de ensino da educação infantil e do ensino fundamental², sendo que os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) são ofertados de forma modular. Os estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Escola Maravilha são provenientes do PA Maravilha e do PA Cabanagem, este último

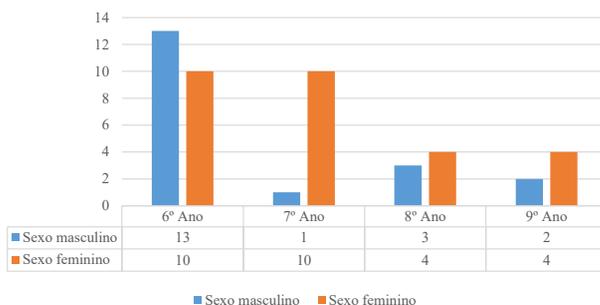
2 - Número de estudantes por anos: educação infantil, 18 estudantes; 1º e 2º ano, 24 estudantes na forma de ensino multisseriada; 2º e 3º ano, 24 estudantes na forma multisseriada; 4º e 5º ano, 29 estudantes na forma multisseriada; 6º ano, 24 estudantes; 7º, 8º e 9º ano, 25 estudantes na forma multisseriada.

localizado a 7 quilômetros de distância da escola.

A figura 1 expressa o número de estudantes por sexo nos anos finais do ensino fundamental:

A figura 1 revela a maior presença de estudantes do sexo masculino no 6º ano, havendo uma ausência desses estudantes na escola, no 7º ano. Esses estudantes representam a mão de obra familiar e já estão diretamente envolvidos com o trabalho desenvolvido pelas famílias, e a ausência deles na escola reflete o distanciamento do trabalho pedagógico realizado na escola quanto à vida concreta dos estudantes, e a total desvinculação com a qualificação para o trabalho desenvolvido no campo, pois, entre ir à escola e estudar algo em que não acha utilidade para a vida cotidiana e o trabalho que lhe garante o sustento, escolhe o trabalho.

Figura 1 - Distribuição de estudantes dos anos finais do ensino fundamental por sexo



Fonte: Ficha de matrícula, 2019

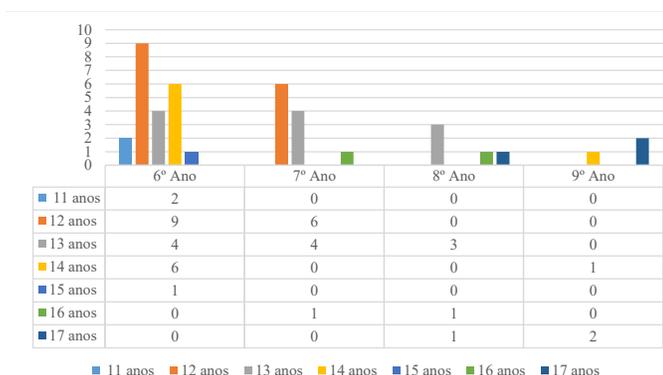
Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. (CALDART, 2008, p. 73)

Nesse sentido, o currículo das escolas do campo deve expressar as especificidades da vida no campo e das relações estabelecidas pelos sujeitos com o outro

e com o ambiente. A ausência de um currículo escolar que represente a intencionalidade emancipatória das populações do campo torna inviável o cumprimento do papel da escola sob a perspectiva da educação do campo.

Na figura 2, é apresentada a faixa etária dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Figura 2 - Distribuição dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental por faixa etária



Fonte: Pesquisa de campo, 2019

Observa-se, na figura 2, a distorção idade-série, conforme estabelecido pela política educacional no Brasil, de forma mais significativa entre os estudantes do 6º ano, totalizando 20 estudantes na faixa etária entre 12 e 15 anos. No 7º ano, 11 estudantes na faixa etária entre 12 e 16 anos; 8º ano, 5 estudantes entre 13 e 17 anos; e 9º ano, 3 estudantes entre 14 e 17 anos. Marinho (2016) observou que o estado do Pará tem um índice de distorção idade-série acima da média do país, sendo o 2º colocado na região Norte.

No que se refere ao quadro de profissionais, a escola conta com 3 docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); 2 docentes a cada módulo, que atuam nos anos finais do ensino funda-

mental (6º ao 9º ano); 1 docente que assume a função de diretoria; 1 docente que assume a função de coordenação pedagógica e 1 docente que assume a função de orientadora educacional; 3 servidores que atuam como agentes de serviços gerais; e 2 servidores que atuam como agentes de portaria noturnos. Ressalta-se que a função de orientadora educacional foi instituída, no município de Marabá, a partir de agosto de 2019.

O olhar dos estudantes sobre a escola

A análise a respeito dos motivos que se relacionam com a falta de interesse e de motivação dos estudantes pela escola, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, centrou-se em dois aspectos: a importância da escola; e a relação do processo formativo na escola com as condições de vida dos estudantes.

No que se refere à importância da escola, uma estudante entrevistada, ao tratar das condições da sala de aula e seu funcionamento em um espaço cedido fora da escola, expressa que “[...] os homens que reformam a escola fazem um pouquinho e volta pra lá e não volta mais, aí nós fica naquela escola velha que quando chove, molha, de vez em quando cai telha, cai pau da porta” (Estudante entrevistada do 6º ano, 13 anos).

O relato nos mostra os problemas enfrentados pelos estudantes em relação às condições de precariedade do espaço da sala de aula, o que reflete a política do mínimo, “marca registrada” ainda na implementação das políticas educacionais para as populações rurais, que, ao longo da história da sociedade brasileira, não têm sido consideradas uma prioridade, levando-se sempre em consideração a relação do volume de recursos investido com o número de pessoas atendidas em detrimento da qualidade do serviço ofertado. “O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação [...]” (CALDART, 2008, p. 73).

Ainda sobre como os alunos concebem a escola, outro estudante relata que

a escola “*é boa por causa que, se não fosse ela, nós não aprendíamos nada. E só tem ela aqui*” (Estudante entrevistado do 9º ano, 14 anos). Revela-se certa insatisfação do estudante, pois seu discurso nos remete ao fato de que considera a escola boa pela falta de opção, que, mesmo da forma que está sendo ofertada, é melhor do que nada.

A importância de um processo educativo que permita, na formação dos sujeitos, compreenderem sua realidade para nela, transformar, só terá sentido e significado se a escola se vincular aos processos da vida concreta dos sujeitos do campo (CALDART, 2008).

A despolitização é a forma de legitimar e, com isso, eternizar a exploração do capital, sendo, portanto, papel da educação, por meio da escola, desempenhar a função contrária à despolitização, refletindo sobre a educação escolar, considerando a forma de apropriação da cultura historicamente construída, tendo o sujeito não como um vazio a ser preenchido com conteúdo, mas como sujeito participante nesse processo de construção de cultura, de sociedade (GHEDIN *et al.*, 2012).

No que se refere à relação entre a formação escolar e as condições de vida dos sujeitos, um estudante entrevistado relata que “*a escola é um jeito d’a gente trabalhar para ter um futuro na vida*” (Entrevistado do 6º ano, sexo masculino, 12 anos), o que demarca a representação da escola como um tempo futuro, e não presente, isto é, para atender às situações da vida concreta.

A reprodução do conhecimento com base na transmissão do conteúdo pelo conteúdo reproduz a ideologia da classe dominante e vincula o trabalho pedagógico ao processo de despolitização e massificação das massas.

Formar uma sociedade cidadã exige, antes de tudo, um novo modelo de escola, não mais centrado no ensino-aprendizagem, mas fundamentado na produção do conhecimento como partilha e troca de experiências entre aqueles que podem, juntos, se autoconstruir. (GHEDIN *et al.*, 2012, p. 75)

Essa concepção de educação demarca uma outra perspectiva ao fazer pe-

dagógico da escola, que passa a ser orientado pela formação do sujeito em sua plenitude, e não mais para a decodificação de códigos e operacionalização de equipamentos, em que a função da educação é formar os sujeitos para a atuação no mundo real, e não para um momento futuro em que precisará ou não mobilizar determinado conhecimento.

Por outro lado, um dos estudantes entrevistados pensa a escola como “*um lugar de aprendizado, aonde a gente vem pra obter um ensino e um aprendizado, pra gente levar para a vida toda*” (Entrevistado do 8º ano, sexo feminino, 13 anos), o que expressa que a necessidade de que os conteúdos ensinados na escola devem vincular-se à vida dos sujeitos. “*O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento*” (FREIRE, 1982, p. 145).

Entretanto, a própria escola ainda realiza um trabalho pedagógico desvinculado da realidade dos alunos, pois a escola é ainda tida como o “*lugar aonde a gente vem pra obter um ensino*”, ou seja, como um espaço de recepção de conteúdos, em que o estudante é mero receptor de informações, e não sujeito que produz conhecimentos.

Outro relato expressa que “*o professor ensina, aí a gente tem que ficar lá reparando quando ele tá ensinado*” (Estudante entrevistado do 6º ano, 11 anos). O papel de espectador desempenhado pelo estudante e o ensino do conteúdo centrado no professor expressam a necessidade de materializar, nas escolas do campo, um ensino

Com fim investigativo [que] torna-se imprescindível nas ações pedagógicas da sala de aula, quando possibilita a superação da fragmentação do saber e de uma aprendizagem mecânica, que conduzem a formação de alunos passivos, reprodutores de conhecimentos prontos e acabados, transmitido pelo educador. (PEREIRA; SANTOS, 2012, p. 160)

A escola atualmente tem a representação de um espaço de interação entre sujeitos-objeto do conhecimento-compreensão da realidade. Sendo o ensino a

finalidade da ação pedagógica e a escola reconhecida como lugar de aprender, a sala de aula é espaço determinante de reflexo positivo ou negativo do trabalho educativo.

A escola pode dispor de todos os recursos que representem a composição de uma estrutura moderna, mas, se na sala de aula, no fazer pedagógico, não houver envolvimento dos estudantes em direção à aprendizagem, todo o esforço será anulado.

A escola do campo tem como foco principal a formação do sujeito em sua interação com o outro, com o trabalho e com o ambiente, considerando a formação humana nas suas várias dimensões, “[...] que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem” (CALDART, 2002, p. 41).

Há de se levar em consideração também, o fato de a escola não possuir um projeto político pedagógico, o que não permite aos sujeitos ter a clareza do ponto de partida e de chegada, e o projeto de escola, de campo e de sociedade a ser construído por dentro da escola.

O projeto político pedagógico organiza toda a ação da escola, definindo objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, dentro dos parâmetros das exigências sociais e legais do sistema de ensino, e as intenções e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004).

A organização do projeto político pedagógico da Escola Maravilha não tem sido priorizada pela gestão da escola, tornando-a executora de um currículo escolar que não expressa o contexto socioeconômico e ambiental da comunidade na qual está inserida.

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

Sob essa perspectiva, falta à Escola Maravilha essa projeção, sair da zona de conforto da mera execução de um currículo escolar pronto e buscar a construção de uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade da comunidade escolar.

Considerações finais

Entender a função social da escola para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Escola Maravilha permite-nos considerar que os princípios da educação do campo devem ser os fios condutores do processo de ensino e das práticas pedagógicas, a fim de dar significados ao processo de ensino-aprendizagem e de educar como um ato de transformação dos sujeitos.

Por esse viés, pode-se concluir que a forma como o trabalho pedagógico vem sendo desenvolvido na escola tem desmotivado os estudantes a dedicar-se aos estudos, revelando que a escola não está promovendo o ensino de forma contextualizada. Nesse sentido, para os estudantes entrevistados, a escola não traz significado para a vida concreta, pois apresenta um ensino fragmentado, desvinculado do processo produtivo do campo.

A pesquisa revela, ainda, também, a urgente necessidade da construção do projeto político pedagógico, para a construção de um projeto de educação que contemple o sujeito e suas relações com o trabalho, com o outro, com o ambiente e o desenvolvimento social no campo.

Portanto, à luz da pesquisa, revela-se que o não interesse dos estudantes está relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, à não objetividade do ensino e ao não cumprimento da função social da escola para a educação do campo. Perceber a necessidade da escola, considerar a realidade do público atendido dentro do seu propósito de ensino é fundamental para dar sentido ao processo educacional desenvolvido nas escolas do campo. A escuta ativa da comunidade escolar é crucial para nortear o trabalho pedagógico.

Ao iniciar a pesquisa, imaginava-se identificar vários conflitos pessoais entre os estudantes que se expressavam pelo desinteresse pelas aulas. Buscou-se fazer a sondagem sobre a situação socioeconômica e o projeto de vida dos estudantes, tentando justificar tal falta de motivação para assistir às aulas ministradas pelos professores.

Foi de acordo com a escuta aos sujeitos do processo pedagógico que se percebeu que era o trabalho pedagógico que necessitava ser investigado e discutido, e que os estudantes chamavam a atenção para o tipo de educação ofertado pela escola.

A escola do campo, por meio de seu projeto político pedagógico, para fazer educação e contribuir com a consolidação da cidadania no campo, deve desenvolver a ação pedagógica vinculada ao fazer dos sujeitos do campo para dar sentido à escola para a comunidade escolar envolvida, contemplando as relações dos sujeitos com o outro, com o ambiente, contribuindo com um projeto de sociedade camponesa assistida em seus direitos sociais básicos.

Referências

ASSIS, Willian Santos. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no 1/2006**. Reconheceu a Pedagogia da Alternância como dias letivos. Brasília: CNE/CEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.).

Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: NAEA/UFPA, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: 1994. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

GHEDIN, Evandro *et al.* (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

LARAIA, Roque de Barros; MATTA, Roberto da. **Índios e castanhais: a empresa extrativa no Médio Tocantins**. São Paulo: Difel, 1967.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo as cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste Paraense**. Recife: Imprima, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PEREIRA, Lúcio Alves; SANTOS, Roseli Bernardo Silva dos. Uma experiência na educação do campo – o enfoque materialista histórico-dialético em sala de aula. *In*: GHEDIN, Evandro *et al.* (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 150-171, maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640298/7857/10857>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Autores

Dalcione Lima Marinho

Mestre em Desenvolvimento Rural (IFPA), Professor do IFPA/CRMB, e-mail: dalcione.marinho@ifpa.edu.br

Greiciane Feitosa dos Santos

Estudante do curso de Esp. em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo – greicianefeitosa@gmail.com greicianefeitosa@gmail.com

Helenilza Nascimento Alves

Joana Darc De Oliveira Cunha

Professora da SEMED de Itupiranga-PA, e-mail: joitubel@htotmail.com

Joari Oliveira Procópio

Professor no IFPA/CRMB, joari02@gmail.com

Jordelma Sousa Silva

Professora da SEMED Marabá, e-mail: Jordelmasousa@live.com

Manuel Fábio Matos Barros

Professor de Associativismo e Cooperativismo; Economia e Administração Rural do Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá – IFPA CRMB; diretor-geral do IFPA CRMB. Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq>.

Mara Rúbia Chaves dos Santos

Professora na SEMED Itupiranga-PA, marachaves40@gmail.com

Maria José Lopes de Araújo

Professora lotada na Secretaria Municipal de Marabá, atualmente exercendo a função de formadora do II segmento do ensino fundamental. Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2052279703939079>.

[br/7321686783282421](http://lattes.cnpq.br/7321686783282421).

Maria Mirian Ferreira Gomes

Professora da Rede Municipal de Itupiranga-PA – miriangferreira@hotmail.com

Maria Raimunda Chaves dos Santos

Professora na SEMED Itupiranga-PA, chavesray487@gmail.com

Priscille Fidelis Pacheco Hartcopff

Mestranda em Neurociência e Comportamento - UFPA, e-mail: Priscillepacheco@bol.com.br.

Reginaldo Negreiro

Estudante do curso de Esp. em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo – reginaldon@gmail.com

Rosemeri Scalabrin

Professora do IFPA/CRMB – rose.scalabrin@ifpa.edu.br

Shauma Tamara Nascimento Sobrinho

