



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural
Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar - NEAF
Programa de Pós-graduação em Agricultura Amazônica - MAFDS

Nº 18

“Escolas (in) sustentáveis, sociedades (in) sustentáveis”: sobre os rumos da educação na Terra do Meio - Pará - Brasil

Flávio Bezerra Barros

Vivian Zeidemann

2009

“Escolas (in) sustentáveis, sociedades (in) sustentáveis”: sobre os rumos da educação na Terra do Meio - Pará - Brasil

(Un) sustainable schools, (un) sustainable societies: on the routes of the education in the Terra do Meio - State of Pará - Brazil

Flávio Bezerra Barros¹

Vivian Zeidemann²

Resumo

O acesso à uma educação de qualidade ainda se revela como utopia para muitas comunidades campesinas da Amazônia brasileira. Escolas precárias, professores mal-formados, baixos salários e mesmo a ausência de escolas, se constituem em realidades que traduzem o atraso da formação escolar do sujeito do campo em detrimento daquele da cidade. Este ensaio pretende refletir sobre a dimensão dessa problemática no território conhecido como Terra do Meio, no Pará. À luz do paradigma da Educação do Campo e das ideias de Paulo Freire, o texto propõe socializar uma crítica construída a partir de relatos e observações *in loco* e apontar caminhos possíveis para a construção de uma nova realidade, sem contudo constituir-se numa tarefa arrogante, mas inacabada, frente à complexidade do pensar e do fazer a educação num país de crises históricas, como o Brasil.

Palavras-chave: Ambiente e sociedade; Educação do Campo; Terra do Meio; Amazônia.

Abstract

The access to an education of quality still shows as utopia for many rural communities of the Brazilian Amazonia. Precarious schools, teachers badly-formed, low wages and even the absence of schools, it constitute in realities that translate the delay of the school formation of the rural people in detriment of that ones of the city. This essay intends to reflect on the dimensions of this problematic in the territory known as Terra do Meio, in Pará state. To the light of the paradigm of Rural Education and the Paulo Freire's ideas, this article aims to socialize a critic constructed from stories and observations *in loco* as well as to point possible ways with respect of the construction of a new reality. In face of the complexity of the thinking and making of

¹Docente-Pesquisador da Faculdade de Educação da UFPA/Campus de Altamira. Pesquisador do Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET). Doutorando em Biologia da Conservação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: flaviobb@ufpa.br.

²Ph.D. Candidate. School Natural Resources and Environment, University of Florida, USA. E-mail: vivianz@ufl.edu.

education in a country of historical crises as Brazil, it is important to highlight that essay do not intends to be an arrogant task, but an unfinished one.

Keywords: Environment and society; Rural Education; Terra do Meio; Amazonia.

Palavras iniciais

Em plena efervescência dos avanços tecnológicos, das grandes descobertas científicas, da era do computador e da noção de globalização que impregnam as sociedades contemporâneas (principalmente as urbanas), é insustentável conceber que o direito à uma educação plena ainda se constitua numa utopia em muitos lugares da maior (e mais rica) floresta tropical do planeta. Esta é a realidade enfrentada por muitas comunidades que habitam os espaços rurais de muitas localidades da Amazônia brasileira, como a Terra do Meio.

Em meio a uma sociedade arruinada pela falta de valores que promovam a paz, a cooperação, a ética, a solidariedade, o respeito ao meio ambiente, assistimos, pelo contrário, a glorificação da cultura do consumo, do fortalecimento das divisões de classes e raças e da falta de compreensão entre as pessoas; e o que é pior: a parca noção do que é direito, do que é dever e onde ambos começam e terminam. Esta falta de noção parece quase (para sermos brandos mesmo!) sempre uma lição esquecida, não estudada, quando se trata do “outro”.

Neste sentido, Paulo Freire, eminente educador brasileiro, em uma de suas obras, refletiu sobre a relação entre opressor e oprimido ao escrever “*Pedagogia do Oprimido*”. Compartilhamos a seguir um trecho do seu pensamento fecundo, marcante e oportuno nos dias de hoje:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar do encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93).

No limiar do terceiro milênio parece que essa história de falta de humildade, da forte presença da noção de opressor e oprimido, do dever que deve ser cumprido apenas pelo “outro” e do direito que é só “meu” ainda permeiam a mente de grande parte da sociedade. Quando se descarta a possibilidade do diálogo e se joga o jogo da auto-suficiência, é aí que o fosso se estabelece de forma ainda mais profunda.

É importante destacar, contudo, que em matéria de educação, temos muito chão para caminhar (ou, como estamos falando de sociedade ribeirinha, muita água para navegar!) e, à luz do paradigma da Educação do Campo, propomos elencar algumas ideias que possam auxiliar no direcionamento de novas ações e estratégias que consigam transformar a realidade aqui socializada. Entretanto, os apontamentos compartilhados nestas linhas não constituem a peça fundamental do debate do processo educativo nos espaços campestres, tema que é complexo por natureza. Igualmente não têm a intenção de anunciar a crítica pela crítica, mas, de sobremaneira, elucidar possibilidades de mudanças frente aos esforços que têm sido construídos nos últimos anos no cenário da Educação do Campo. E essa perspectiva quando trabalhada através do diálogo presencial, no “cara a cara”, como se diz no jargão popular, produz efeitos mais paupáveis do que qualquer manuscrito. Isso é possível quando os sujeitos (pais, educandos e educandas, movimentos sociais, órgãos gestores, poder público) que participam dessa construção estão abertos e sensíveis às mudanças e aos avanços.

Este ensaio, portanto, faz um convite a um exercício do pensar sobre o direito à educação, passando pela questão do debate socioambiental no cenário das áreas protegidas, utilizando-se algumas vezes do jogo das metáforas. A referência “escolas sustentáveis, sociedades sustentáveis”, apresentada no título (sem os “in” dos parênteses), pode fazer nossa mente mergulhar num mar de alegrias e possibilidades, mas o desenrolar do texto mostrará que não é bem assim que o processo tem acontecido, ou seja, escolas insustentáveis podem gerar sociedades insustentáveis - sem aspas.

Terra do Meio: rios, florestas e pessoas numa Amazônia de (in) visibilidades

A Terra do Meio compreende áreas do interflúvio dos rios Xingu e Iriri, de onde veio seu nome – Terra do Meio (CARRIELLO, 2007). Altamira e São Félix do Xingu são os principais municípios que integram esse território, localizado no Sudoeste do Pará (Figura 1).

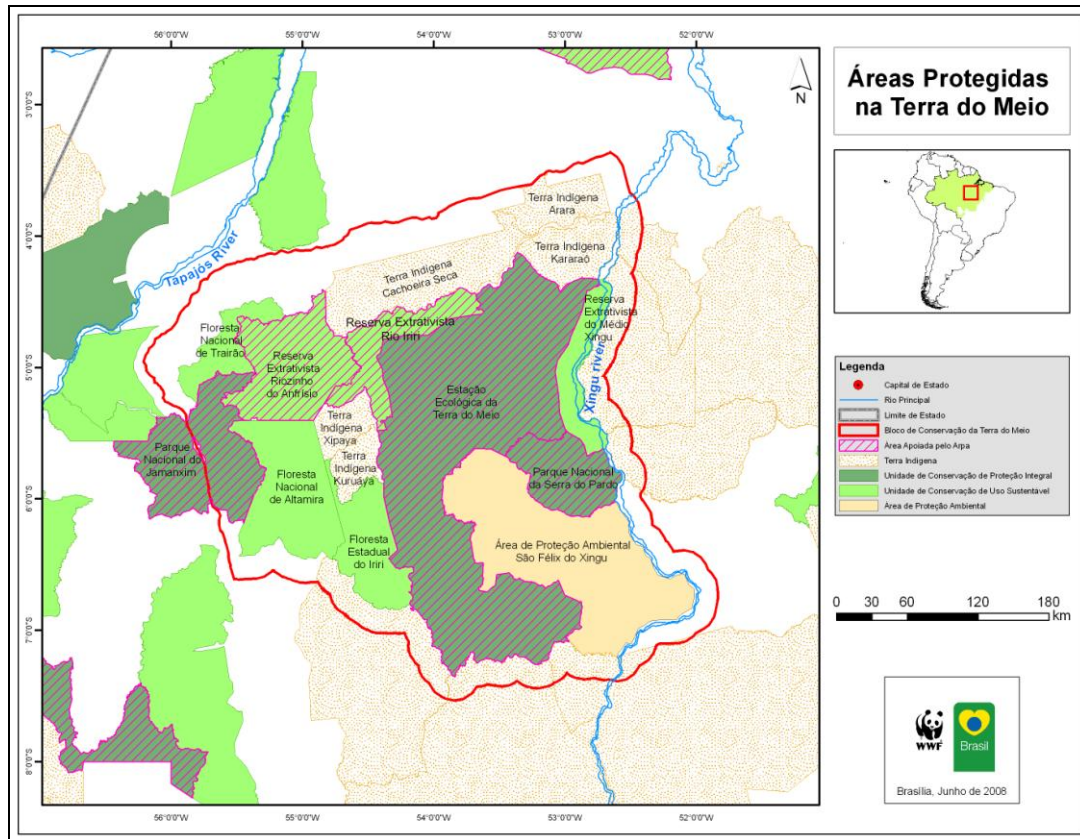


Figura 1 Mapa da Terra do Meio com suas áreas protegidas. Fonte: WWF – Brasil.

O foco de observação das ideias contidas aqui partiu principalmente da Reserva Extrativista (ResEx) Riozinho do Anfrísio, uma das Unidades de Conservação que integra o mosaico de áreas protegidas da Terra do Meio. Implementada em novembro de 2004 pelo Ministério do Meio Ambiente, esta área protegida foi criada com o objetivo de proteger os meios de vida e a cultura das populações tradicionais e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da área (IBAMA, 2004). Sua criação foi fruto da mobilização dos moradores locais e do apoio de instituições e Organizações Não-Governamentais (ONGs), frente aos conflitos socioambientais que se estabeleceram na região por conta da grilagem de terras, a exploração madeireira e de outros recursos presentes na área.

Florestas extensas, rios imensos, recursos naturais que dão a direção do cotidiano das populações locais no cenário da reprodução sociocultural e da sobrevivência, além de uma biodiversidade ainda por se conhecer, são as principais marcas desse território encravado no meio da Amazônia Oriental.

As populações tradicionais vivem principalmente da coleta de produtos da floresta, como a castanha-do-Brasil, o açaí, a bacaba, a seringa, andiroba, copaíba, mel, dentre outros. Esses produtos integram a alimentação, os remédios alternativos e a obtenção de renda desses atores e imprimem uma rede complexa de relações sociais. A caça e a pesca são atividades que

incrementam a sobrevivência dos atores, sobretudo no que diz respeito à obtenção de proteína animal (Figura 2). Tais atividades são também encharcadas de regras, tabus e saberes que revelam um modo de vida cheio de simbolismos, histórias e relações que reinventam cotidianamente a vida nesse lugar. A agricultura de base familiar, com predominância do cultivo da mandioca e do milho, também faz parte desse conjunto de atividades.



Figura 2 Morador da ResEx Riozinho do Anfrísio exibindo um surubim (*Pseudoplatystoma fasciatum*).

Foto: Flávio Barros.

Esta comunidade é composta por aproximadamente 50 famílias que vivem em colocações³ que se estendem ao longo do rio, distantes umas das outras às vezes por alguns dias ou horas se considerarmos o deslocamento por meio de uma canoa a remo ou com um rabeta (motor), respectivamente. A comunidade do Riozinho do Anfrísio é fruto da miscigenação entre índios, africanos e nordestinos. Esses últimos vieram para a região na época da borracha, no início do século XX.

O Riozinho do Anfrísio, apesar dos seus momentos de “glória” na economia, passou por vários períodos, sendo os mais importantes o da borracha e o denominado “pele de gato”⁴. (ROCHA *et al.*, 2005).

³Nome concedido ao lugar/localidade onde são construídas as casas. Cada colocação é conhecida por um nome. Branca de Neve, Morro Verde, Lajeiro, são alguns exemplos dessas colocações.

⁴Período compreendido entre 1975 e 1997 em que as peles de animais da floresta eram comercializadas, principalmente do gato maracajá.

A maior parte da população é analfabeta e até pouco tempo quase ninguém dispunha de registro de nascimento, quicá outros documentos como registro geral (RG) ou cadastro de pessoa física (CPF). A assistência à saúde inexistia, não havendo médicos, enfermeiros, postos de saúde e outros recursos. A educação, foco desse ensaio, é outro entrave histórico para esta comunidade, que durante muito tempo permaneceu invisível ao Estado brasileiro.

O papel da etnografia na pesquisa educacional

É imperativo o papel da etnografia na pesquisa educacional, justamente porque essa ferramenta metodológica permite um aprofundamento cotidiano nas práticas pedagógicas vivenciadas no cenário escolar, possibilitando uma melhor compreensão dos processos. Entretanto, em suas reflexões, Marli André (1997) já apontava os problemas desse método indicando como críticas a falta de conhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia, a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e de uma dificuldade para tratar teórica e metodologicamente da complexa questão objetividade-participação. Essas limitações não se constituíram como entraves para a condução do processo aqui descrito.

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passava no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a interrelação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a (ANDRÉ, 1997).

Neste trabalho, a pesquisa etnográfica não teve apenas o papel de investigar questões relacionadas à educação, mas outros elementos que constituem a vida dos sujeitos. Para tanto, a observação participante se caracterizou como mais um elemento crucial nesse processo de investigação. Desse modo o pesquisador deve realizar observações, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e, se necessário, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade (ANDRÉ, 1997).

A observação participante a partir da abordagem antropológica permite estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a

estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (MARTINS, 1996).

Pelos caminhos do Paradigma da Educação do Campo

Em pleno auge do debate por uma sustentabilidade socioambiental, em que a conservação dos recursos naturais para as atuais e futuras gerações se apresenta como eixo central nessa discussão, consideramos que seja preciso transpor para esse binômio (socioambiental) o papel que a educação tem nesse processo. Sem o mecanismo da educação ficaria difícil alcançar o sucesso da conservação em locais onde os atores padecem com o analfabetismo e a falta de escola, como é o caso da Terra do Meio.

Particularmente em áreas protegidas nos parece que tem acontecido, pelo menos no caso do Município de Altamira, uma ligeira tendência a transferir parte do papel da educação para outras instituições, como por exemplo, o órgão que gere as unidades de conservação de esfera federal, hoje o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). É como se o ICMBio, ao transformar a área em unidade de conservação, tomasse para si todos os problemas existentes, até mesmo os da educação. Essa cultura de que o dever é do outro, velha por sinal neste país de discrepâncias múltiplas, produz resultados negativos e geralmente afeta as populações que assumem, infelizmente, o lugar do oprimido.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser a do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. (KOLLING; NERY e MOLINA; 1999).

Apresentamos, no Quadro I, os principais problemas que atingem as escolas do campo de norte a sul do Brasil; tais elementos servirão de base para uma análise da situação presente na escala local.

Quadro I Problemas apontados por Kolling, Nery e Molina (1999) para as escolas do campo.

✓ Falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados
✓ Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica
✓ Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo
✓ Em muitos lugares, atendida por professores/professoras com visão de mundo

urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade
✓ Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo
✓ Alheia a um projeto de desenvolvimento
✓ Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto de trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações
✓ Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente
✓ Em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos educandos para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural

Mediante esses fatores que inviabilizam o desenvolvimento do campo e não obstante, dos sujeitos que nele vivem e constroem suas histórias de vida, surge então uma série de movimentos que agregam diferentes sujeitos e setores da sociedade. Numa sinergia, esses movimentos têm conseguido refletir e trocar experiências, bem como lutar pela mudança de uma realidade deplorável que empobrece de forma sistêmica a escola do campo e toda sociedade em seu entorno. Esse empobrecimento reflete nos destoantes números apresentados pelos órgãos oficiais brasileiros (ver dados em HENRIQUES et al., 2007) e internacionais, que apontam distâncias enormes entre os níveis de escolarização no meio urbano e rural, sendo o primeiro largamente vantajoso em relação ao segundo. Ou seja, sem cidadania plena, sem escola de qualidade para o conjunto da sociedade, sem soberania alimentar, sem valores que promovam o rompimento dos preconceitos, da ideia da autossuficiência, do autoritarismo, da antidemocracia, do desrespeito ao ambiente, do latifúndio, não pode haver um projeto de vida no campo nem tampouco de desenvolvimento nacional.

Universidades, educadores e educadoras, movimentos sociais e alguns setores do poder público são alguns dos protagonistas que se juntam a essa bandeira de luta por dias melhores para as escolas do campo. Esse movimento, conhecido como Movimento por uma Educação do Campo, nasce justamente dessa luta compartilhada. Desse modo, como afirmam Henriques et al. (2007):

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a

partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. (HENRIQUES et al., 2007, p. 9).

Voltando ao foco deste tópico, os paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito (KUHN, 1994, apud FERNANDES e MOLINA, 2004).

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade (FERNANDES e MOLINA, 2004). Portanto, esses paradigmas têm a função de guiar os sujeitos sociais na busca da compreensão dos diferentes fenômenos. Nessa caminhada estão inseridos todos os atores que produzem os conhecimentos e aqueles que crêm nestes saberes e os utilizam para a transformação da realidade.

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002).

Mas, sem perdermos os rumos da caminhada (ou da navegação!), a propósito estamos falando de educação num mundo em que as águas dão o tom da vida, vamos tentar agora refletir sobre o que vem a ser o Paradigma da Educação do Campo, que aliás, em sua essência e sua história, difere do que ainda se denomina de Educação Rural.

A Educação Rural, para comerçarmos pelos contrários, historicamente esteve associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (...). Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Nesse contexto, a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo. A educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Enquanto a educação rural carrega em seu bojo uma visão distorcida de que o espaço do campo é muito mais um lugar de produção de mercadorias e não um espaço de vida, a Educação do Campo tenta romper com essa visão e defende a noção da permanência do sujeito na terra e a garantia de um *modus vivendi* que considere suas especificidades quanto à relação com a natureza, o trabalho, os aspectos culturais e as relações sociais.

O antiagronegócio é outro componente fortemente interligado ao paradigma da Educação do Campo pois se compreende que este modo de produção interfere de forma destrutiva e excludente no cotidiano da vida e dos sistemas produtivos existentes no campo. As experiências vivenciadas com o agronegócio têm comprovado a perda da soberania alimentar, a diminuição da diversidade social, cultural e biológica (a última produzindo o que hoje se conhece como erosão genética), a expulsão do homem e da mulher do campo, o desemprego e o esfacelamento da agricultura familiar, produzindo consequências negativas ao meio ambiente em detrimento do atendimento ao capital internacional. A Educação do Campo não defende esse projeto de vida para o campo. Pelo contrário, anuncia um projeto de desenvolvimento que venha a fortalecer a cultura, a produção, a economia com justiça social e ecológica, respeitando sobremaneira as especificidades do campo e de seus sujeitos.

Elencado o perfil de cada paradigma, não descartando a subjetividade e a visão filosófica e política de mundo e de desenvolvimento que é própria de cada indivíduo, cabe agora perguntarmos que educação temos e que educação queremos (povos ribeirinhos, movimentos sociais, Universidades, ONGs, Prefeitura de Altamira, Governo Estadual e outras instituições) na (e não para a) Terra do Meio?

A Educação na Terra do Meio: retratos de uma realidade

A maior parte do território da Terra do Meio pertence ao Município de Altamira, cabendo a este a função de implementar e gerir a educação. Não significa, contudo, que outras instituições não possam participar do processo (aliás, como tem acontecido em ações pontuais), o que é salutar e necessário, mas oficialmente é do município a obrigação primária da efetivação desse direito, que está garantido na Constituição Federal Brasileira.

Segundo informações da própria Secretaria Municipal de Educação de Altamira, inexistem um setor ou uma coordenação específica para a Educação do Campo, que por sinal é ainda tratada como educação rural.

Com o objetivo de minimizar as lacunas existentes no processo de desenvolvimento educacional do município, há alguns anos a Secretaria de Educação local aderiu ao Programa Rede Vencer, quando ainda era denominado Escola Campeã, o qual é vinculado ao Instituto Ayrton Senna, que atua em diversos municípios de quase todos os Estados do Brasil. Segundo

informações contidas no “*site*” do Instituto, além de Altamira, participa do referido Programa, no Estado do Pará, o Município de Santarém (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Conforme consta no “*site*”, essa estratégia é adotada como política pública em 35 municípios brasileiros e aponta como solução escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores tecnicamente competentes e com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação. Trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. O subprograma que integra o Rede Vencer é o Gestão Nota 10, que reúne soluções educacionais para qualificar o desempenho escolar de crianças e jovens (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009). O foco dessa ação está voltado para a antiga alfabetização e séries iniciais.

Essa estratégia foi largamente estudada e analisada por Miléo (2007). Segundo a autora, a gestão da educação dentro desses moldes, definido por ela como racional-burocrático, está fundamentado no controle dos resultados de desempenhos, o que favorece a concentração das decisões no âmbito da Secretaria e da própria Prefeitura Municipal e, conseqüentemente, o afastamento e o alheamento dos sujeitos escolares e da sociedade. A autora acrescenta ainda que o processo educativo, em sua dimensão curricular e administrativa, mergulhado nessa perspectiva, ainda não tem proporcionado a formação sociopolítica dos sujeitos, como também não tem contribuído para a criação de canais participativos com vistas a conquistar a democratização do poder local em Altamira.

Se a gestão municipal entende que uma mesma estratégia pode dar conta de atender à diversidade presente no campo e na cidade, é possível que esse caminho, “surpreendentemente” selecionado para os ribeirinhos da Terra do Meio, se configure como uma escolha insustentável. Se na cidade, foco das observações de Miléo (2007), o programa não tem conseguido fomentar uma formação plena do educando, é difícil acreditar que esse objetivo seja alcançado nas áreas protegidas em detrimento dos cenários e das especificidades das populações locais, algumas das quais já apontadas anteriormente.

Está claro que esse olhar da educação diverge dos princípios que norteiam a Educação do Campo, pois o formato de seu programa, na sua essência, é desconexo, tem um perfil empresarial (focado em metas, desempenhos e gerenciamentos) e marginaliza as particularidades que são inerentes ao povo do campo. Por isso mesmo ele é alheio, frágil e desarticulado.

Nessa região altamirense, que está distante do seu centro urbano entre 1 e até 5 dias de viagem de barco, a depender das condições de cheia ou seca dos rios, os ribeirinhos mantêm uma relação tácita com a natureza, o que reflete uma outra dimensão social e econômica, produzindo um *modus vivendi* que requer um esforço coletivo e permanente para se pensar um projeto de educação que possa dar conta dessa realidade. Portanto, esse projeto de educação deve ser pensado a partir dos fundamentos norteadores do Paradigma da Educação do Campo, por compreender-se que este nasceu de uma sinergia construída a partir das demandas dos sujeitos

que vivem no dia a dia as dificuldades da educação no campo e tem sido amplamente vivenciado por diferentes atores e setores da sociedade.

Outra questão implícita nesse processo é o célere crescimento com que instituições de pesquisa e ONGs ambientalistas têm se voltado para a região. Em detrimento principalmente da natureza exuberante que ainda há para ser desvendada e estudada, o alto índice de floresta preservada e as populações tradicionais existentes que mantiveram no percurso da história um modo de vida compatível com o ambiente natural, certamente, todos esses fatores, juntos ou separados, atuam como um “fetiche” para atrair instituições, pesquisadores e ambientalistas em diferentes frentes de ações em conservação da natureza e desenvolvimento. De uma invisibilidade quase que secular, as populações locais, de repente, se vêem inseridas numa outra dinâmica que tem se expandido muito rapidamente, sem haver um processo de formação educacional, política e de envolvimento dos sujeitos para que estes participem desses novos processos de maneira mais qualificada, se apropriando dessas novas demandas. Alguns relatos podem exemplificar essa observação:

Numa dada ocasião perguntou-se para uma moradora se a criação da reserva trouxe melhorias para a população. Ela respondeu: *Aqui no meu lugar eu não tenho nada de reserva. O motor que a gente tem foi comprado pelo meu marido. A casa de farinha foi para o vizinho. Nós não ganhamos rádio e nenhum outro tipo de benefício. Então eu não vou sair daqui pra fazer farinha na casa do outro....*Dona Creuza.⁵

Olha, eu sei que todo mundo que vem aqui ganha muito dinheiro. Você acha que o povo ia sair de Belém, São Paulo, pra vir aqui nesse fim de mundo e não ganhar o seu?
Dona Severina.

Eu escuto no rádio Lula falar que tem muito dinheiro para essa reserva, que é muito conhecida nos Estados Unidos, mas a gente não vê a cor desse dinheiro. Não temos posto de saúde, nem escolas...Sr. Fernando.

A gente não pode se considerar dono disso aqui. Antes não precisava pedir a chefe nenhum para um conhecido ou parente vir fazer uma visita. Agora tem que pedir autorização. Como a gente ainda é dono disso aqui? Dona Francisca.

⁵Todos os nomes de moradores são fictícios para manter o anonimato dos atores.

Oh Flávio, você pode ler pra mim pra que serve esse remédio, pois eu tô tomando ele sem saber. Foi tanto remédio que a enfermeira passou naquele dia e agora eu não sei. Misturei tudo! Dona Cristina.

Nos diferentes discursos é perceptível os conflitos de ideias (no nível dos indivíduos) e sociais (no nível da comunidade) que tais processos vêm causando, por uma condução limitada das instituições ou pela falta de entendimento desses processos (ou pelos dois fatores juntos), justamente por estarem sendo conduzidos sem um trabalho paralelo de formação educacional. A prescrição pontual de remédios de farmácia por profissionais que visitam esporadicamente a área, sem controle e acompanhamento adequado, por exemplo, pode produzir efeitos orgânicos negativos nos atores locais e em médio ou longo prazo, pôr em xeque o uso tradicional dos remédios da mata (oriundos da fauna e flora locais). Se os atores não entenderem que a doação de ferramentas e máquinas (como as de farinha) é para a comunidade e o patrimônio é de todos, permanecerão as ideias errôneas, como a de Dona Creuza.

Em 2008, após diversas pressões dos movimentos sociais e de instituições locais, a Prefeitura resolveu criar uma escola no Riozinho do Anfrísio, após toda uma articulação e também dada a visibilidade crescente da região por conta da movimentação de órgãos do Estado brasileiro e de ONGs na região.

A partir dessa demanda por educação, a Secretaria Municipal “selecionou” e contratou professores para lecionarem na reserva. A Secretaria de Educação do município nunca antes havia feito uma visita ao local (como até hoje) para conhecer de perto a realidade do povo, levantar demandas, exercitar a prática da escuta. As professoras, por sua vez, jamais tinham ido nessa localidade, nunca receberam nenhum tipo de formação e foram ao Riozinho prestar um serviço de educação pronto, acabado e embasado na estratégia do Rede Vencer. Um lugar desconhecido, longe, no meio da floresta, sem energia elétrica, sem posto de saúde, uma gente desconhecida...Eram essas as inquietações que permeavam a cabeça dessas professoras. Mas havia muita esperança, vontade de ajudar, de conhecer... Levaram livros, carteiras, merenda e utensílios para serem instalados na escola construída pelos próprios moradores com o apoio das ONGs locais.

O que nos salta aos olhos é que em algumas localidades da região, que estão na fronteira com as áreas protegidas, como a Maribel, nenhum tipo de apoio foi concedido por parte da Prefeitura de Altamira para a educação. Nesta comunidade, que está geograficamente inserida no território de Altamira, existe uma demanda escolar, entretanto, é a Prefeitura de Uruará, município que está distante 30 km dessa área, que dá um suporte para funcionar uma escola. Mas por que a Prefeitura de Altamira não apoia, mesmo de forma mínima, esta localidade? Há que se refletir.

A organização pedagógica, a metodologia de ensino, os conteúdos, a forma de avaliação, todos esses aspectos ficaram por conta de uma decisão *in loco* das professoras, sendo a única luz o Rede Vencer, os encaminhamentos passados pela Secretaria de Educação e suas próprias impressões adquiridas com o exercício do magistério vivenciado anteriormente na cidade. Além disso, “algumas dicas” compartilhadas por pessoas com alguma experiência em educação ocorreram em momentos pontuais. Até o presente a comunidade tem reclamado a falta de melhores condições para se estabelecer um processo mais exitoso de educação, como: transporte apoiado pela Prefeitura, tanto para os/as educandos/as como para o deslocamento das professoras no trecho Altamira-Terra do Meio-Altamira, mais escolas, mais educadores/educadoras, dentre outros.

Esse formato de educação, pensado e feito nessas condições, poderá colocar em causa a identidade sociocultural das populações tradicionais e produzir no futuro novas visões de mundo que talvez não correspondam aos verdadeiros objetivos para os quais as Reservas Extrativistas foram criadas. Se assim acontecer, essa escola tornará as sociedades insustentáveis.

A Educação na Terra do Meio: possibilidades...

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbitrário, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim, a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

A Terra do Meio é um cenário de diversidades e pensar a educação nesse espaço é um grande desafio. As diferenças devem ser vistas como elementos constituintes de uma nova forma de navegar. Gostaríamos de deixar claro que as linhas contidas nesse tópico apenas são fragmentos de ideias ou pistas que podem ser incipientes diante da complexa tarefa de instituir um projeto de educação nesse (e não para este) pedaço da Amazônia.

A metáfora da encarnação é muito interessante para ser internalizada nesse pensamento instigante de Paulo Freire, presente em uma de suas cartas em *Pedagogia da Indignação*. Sua história de vida e sua prática cotidiana nos ensinou que com a educação é possível transformar os homens e transformando os homens, é possível mudar o mundo.

Acerca do tema Projeto Político-Pedagógico (PPP), numa dada ocasião, uma educadora de uma escola do sertão do Rio Grande do Norte, ao dar um depoimento sobre as mudanças que a implementação do PPP produziram na sua escola, se utilizou da metáfora de uma nave espacial, onde essa nave era a escola e os pilotos e passageiros, os sujeitos dessa escola. Ela afirmou que a

nave tinha rumo certo, portanto, sabia onde queria chegar. No nosso caso, parece que esse rumo ainda é incerto, com poucos passageiros e ainda sem piloto.

Muitas escolas do campo enfrentaram problemas das mais diferentes naturezas e estas continuam a existir, mas muitas dessas escolas e comunidades deram saltos largos para a melhoria da qualidade da educação. Os Ministérios da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA), em parceria com movimentos sociais, outros Ministérios, Universidades e diversas entidades, têm contribuído, mesmo que ainda de forma tímida, em diversas frentes de ações, sendo preciso que as Prefeituras e Estados se manifestem e busquem parcerias e recursos para estarem se engajando nessas demandas. A seguir apresentamos algumas dessas ações:

- ✓ **Programa Saberes da Terra:** tem o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional. É uma ação integrada dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Agrário e da Cultura e envolve diversas secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ONGs e movimentos sociais e sindicais do campo. O Município de Altamira não integra essa rede;
- ✓ **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo:** tem como objetivo principal estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. Uma ação desse plano foi a criação da Licenciatura em Educação do Campo em parceria com universidades públicas;
- ✓ **Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo:** tem como objetivo promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da Educação do Campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática;
- ✓ **Apoio à Educação do Campo:** este apoio é realizado por meio da transferência voluntária de recursos financeiros a projetos de capacitação de profissionais da educação, reforma e construção de escolas, elaboração ou aquisição de material didático e de apoio técnico, relativos a todos os níveis de educação. São enfocadas demandas específicas e diferenciadas das populações camponesas, tais como: ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, assentados, caiçaras, extrativistas,

dentre outros. Tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada;

- ✓ **Licenciatura em Educação do Campo:** tem como objetivo promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de topo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

Como se vê, esses esforços juntos vêm somando experiências bem sucedidas e não se pode mais conceber nos dias de hoje municípios brasileiros aquém dessas redes, ações e articulações que visam melhorar a educação nos espaços campestres. É necessário que as prefeituras municipais estejam abertas ao debate e mantenham em suas equipes pessoas com sensibilidade e algum tipo de experiência no contexto da Educação do Campo para levarem a cabo essas propostas.

O PPP pode ser entendido como uma ferramenta poderosa que pode auxiliar nos avanços da escola, seja em que contexto ela esteja inserida. Mas esse instrumento só é possível ser concretizado se for construído com bases sólidas e vivenciado no cotidiano. Como afirma Veiga (2000), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. E acrescenta a autora:

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de plano de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na

dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2000).

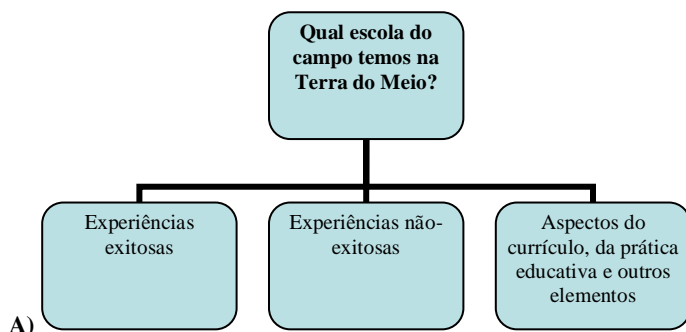
Assim, mais do que simplesmente levar ações de educação de forma desarticulada, alheia a uma série de questões que já foram amplamente apresentadas e discutidas aqui, é preciso pensar um modelo de educação que atenda às necessidades dos sujeitos educativos, não construído para eles, mas com eles; não um projeto de educação para o campo, mas um projeto do campo.

Com base nas reflexões anteriormente elencadas, compartilhamos a seguir alguns caminhos que podem auxiliar de algum modo na construção de uma proposta de educação na (e não para a) Terra do Meio.

Primeiro é preciso averiguar as expectativas e percepções dos sujeitos quanto a um projeto de educação. Algumas questões de fundo que podem nortear esse primeiro momento é indagar os atores sobre: a) Qual a importância da escola para os moradores da reserva?, b) Qual a importância da escola para o seu filho/filha?, c) Por que é importante estudar?, d) O que deve ser aprendido na escola?, e) O que você pensa para o seu futuro ou do seu filho/filha?, f) Como deveria ser essa escola?, g) Que horário seria mais adequado para estudar e por quê?, h) Como as atividades de renda e subsistência (caça, pesca, coleta de castanha e outros produtos) podem influenciar nas atividades da escola?, i) Que dificuldades e facilidades existem no inverno, quando os rios estão cheios, e que dificuldades e facilidades existem no verão, quando os rios estão secos? Isso pode influenciar nas atividades educativas?, j) Do que as crianças brincam e como brincam?, k) Quais os etnoconhecimentos (etnomatemática, etnobiologia, etnoecologia, etnopedologia, etc.) que integram o cotidiano das crianças, jovens e adultos?, m) Quais são as principais danças, festas, brincadeiras, jogos, comidas e outras manifestações culturais existentes no lugar?

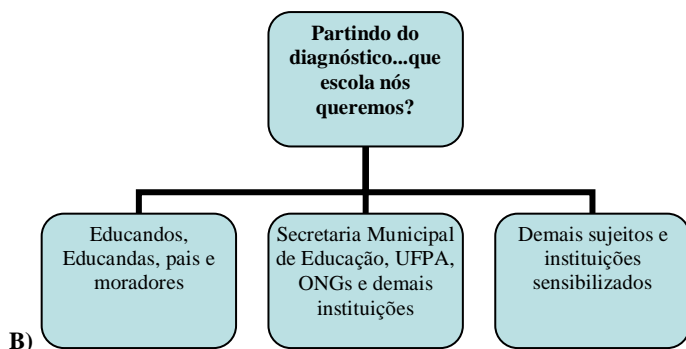
Essas questões são apenas indicações de como o processo pode ser iniciado para se ter um pequeno diagnóstico dos anseios das populações que integram o campo das expectativas, das percepções e de que aspectos devem ser considerados no momento de materializar o PPP. Outro passo importante, organizado na Figura 3, é responder a questão “Qual escola do campo temos na Terra do Meio?”, considerando que o processo educativo já iniciou, portanto, há alguma experiência concreta já estabelecida. Todos os sujeitos possíveis devem participar dessa etapa, inclusive a Secretaria de Educação, para que possam apontar e confrontar com os atores as ações já colocadas em prática.

Etapa 1



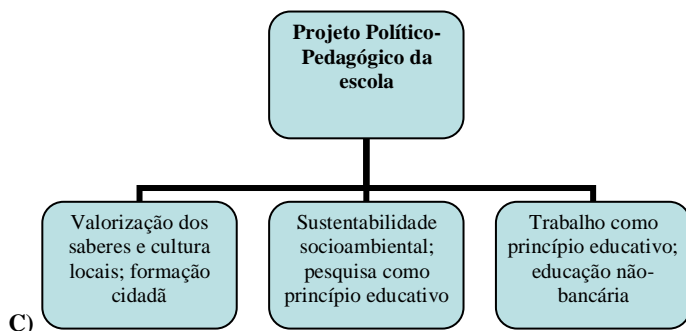
Processo 1 Diagnóstico inicial da realidade da educação

Etapa 2



Processo 2 Elementos norteadores para a construção do Projeto Político-Pedagógico das (e não para as) escolas da Terra do Meio

Etapa 3



Processo 3 Projeto Político-Pedagógico elaborado dentro da perspectiva da escola que queremos

Figura 3 (A, B e C): Etapas de construção do Projeto Político-Pedagógico das (e não para as) escolas da Terra do Meio.

Considerações Finais

A escola deve ser geradora de protagonismos, prazerosa e seus sujeitos devem possuir um sentimento de pertença. Deve contribuir com a formação de um sujeito crítico, participativo e com capacidade de intervir na realidade em que o mesmo está inserido, a fim de transformá-la.

Da maneira como o processo vem sendo conduzido na localidade em questão, tais propósitos podem ficar e permanecer na retaguarda. Aí poderemos estar navegando na contramão do processo, pois compreendemos que o projeto de conservação da natureza passa por um projeto de sociedade, porque natureza e sociedade são elementos indissociáveis. Nesse sentido é crucial que as instituições trabalhem de forma articulada, sem contudo perderem seus focos.

Edgar Morin, educador francês de nossa contemporaneidade, nos alerta sobre os perigos dessa infame cultura de separar, fragmentar, partir tudo aquilo que naturalmente está ligado, visão esta fortemente presente no Ocidente desde séculos passados.

Em que pesem as concepções de desenvolvimento de cada pessoa em particular, não podemos esquecer que o acesso a uma educação de qualidade é um direito de todos e dever do Estado, e essa educação deve ser pensada em consonância com os anseios das populações locais. Do contrário ela não estará cumprindo com seu papel de formar um sujeito emancipado; será apenas a prestação de um serviço alheio aos interesses do povo do campo. Assim, as ideias contidas aqui representam apenas o esforço de iluminar essa discussão e contribuir com a construção desse tão almejado projeto de educação.

Os esforços produzidos pelos movimentos sociais, universidades, Governo Federal, ONGs e demais entidades em torno da Educação do Campo, vêm mostrando que com vontade e entrega é possível construir um outro mundo, um outro projeto de educação, um outro projeto de desenvolvimento, que rompa com as amarras históricas que impediram e negaram a formação escolar à boa parte da sociedade brasileira.

A ideia da autossuficiência, presente na reflexão de Freire no início desse texto, não é compatível com o diálogo, portanto, nesse jogo da vida da educação (para usar mais uma metáfora) não há eruditos nem ignorantes; há homens (sem ser sexista) que ao exercitarem o abraço da complexidade, como diz Morin, podem chegar mais rapidamente ao tão sonhado lugar da escola, sem exclusões e anti-valores.

Agradecimentos

Às professoras Georgina Negrão Kalife Cordeiro, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, e Soraya Abreu de Carvalho, do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural da UFPA, pela leitura do texto e compartilhamento de reflexões. Aos ribeirinhos do Riozinho do Anfrísio, pelo apoio e por dividir conosco o seu mundo.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, 1997.

CARRIELLO, Félix. Terra do Meio: análises de desflorestamento antes e após a declaração das Unidades de Conservação e de Terras Indígenas – Resultados Preliminares. In: **Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Florianópolis, 2007.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Resolução CNE/CEB Nº 1. 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. UNESP: São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Cadernos SECAD/MEC, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Gestão nota 10. <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acessado em 05 de junho de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS. Decreto de 8 de novembro de 2004. <http://www.ibama.gov.br/siucweb>. Acessado em 07 de junho de 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação básica do campo: texto-base. In: **Por uma educação básica do campo (memória)**. 3 ed, n.1. Brasília: Editora UnB, 1999.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia escolar. *Semina: Ciências, Sociedade e Humanidade*, V. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **Poder local e a gestão da educação municipal no contexto de Altamira-Pará.** 2007. 256f. Dissertação (Mestrado, em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

ROCHA, Carla Giovana Souza; AMORIM, Paulo; CARVALHO, Soraya Abreu de; SALGADO, Iliana. **Diagnóstico sócio-econômico da Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio.** 2007. 56f. Relatório de Pesquisa, Universidade Federal do Pará, Laboratório Agroecológico da Transamazônica, Fundação Viver, Produzir e Preservar, Ministério do Meio Ambiente, Associação dos Moradores do Riozinho do Anfrísio, Centro Internacional de Floresta, Comissão Pastoral da Terra, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Altamira, Altamira, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 11 ed. Campinas: Papyrus, 2000.