

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LORENA MARIA MOURÃO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA
PARAENSE
O ENFOQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL NAS
DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA**

**BELÉM
2010**

LORENA MARIA MOURÃO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE
O ENFOQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL NAS
DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof.^o Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

BELÉM
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

Oliveira, Lorena Maria Mourão de.

Educação do campo e currículo na Amazônia Paraense: o enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA; orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Educação rural – Currículos – Pará. 2. Pará. Secretaria de Estado de Educação. 3. Territorialidade humana – Mapas – Pará. 4. Multiculturalismo - Pará. I. Título.

CDD - 21. ed.: 370.91734071098115

LORENA MARIA MOURÃO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE
O ENFOQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL NAS
DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Avaliado em: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.
ICED/Universidade Federal do Pará.
Orientador

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo
ICED/Universidade Federal do Pará
Examinadora

Prof. Dr. Gilberto Miranda Rocha
IFCH/Universidade Federal do Pará
Examinador

A todos aqueles entre familiares, amigos e professores que demonstraram, por meio de palavras e ações, acreditarem no sucesso de minha caminha acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe **Luiza de Oliveira Nery** e minha avó **Hilda Mourão de Oliveira** pelo amor e dedicação destinados a mim durante toda a minha vida e que foram fundamentais no alcance de conquistas em minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Ao educador, orientador e grande amigo Dr. **Salomão Mufarrej Hage**, pelos momentos de apoio, compreensão e grande aprendizado surgidos no processo de desenvolvimento deste trabalho.

A professora Dr^a **Sônia Maria da Silva Araújo** e ao professor Dr. **Gilberto Miranda Rocha** pelas valiosíssimas e fundamentais contribuições em torno da discussão sobre território e Educação do Campo na Amazônia Paraense.

A todos os pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – **GPERUAZ** que apoiaram e acreditaram verdadeiramente na realização desta investigação, especialmente à **Ana Cláudia, Georgina, Micheli e Sérgio**, por todas as vivências e troca de idéias relacionadas à Educação do Campo na Amazônia.

Às amigadas de **Eldra, Cinara, Mônica e Wilza** que conquistei durante o mestrado e que foram importantíssimas no caminhar do mesmo.

À **Andreea**, singularmente, pela amiga maravilhosa que se mostrou ser nas horas em que precisei de mais apoio para seguir em frente no mestrado.

Às minhas queridas amigas **Cibele e Daniela** e ao meu amigo **Klener**, pelos importantes momentos de troca de experiências, companheirismo e apoio.

***“A Educação do Campo e seu
currículo carregam em si
o significado territorial”***

(Bernardo Mançano Fernandes)

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma dissertação de mestrado em educação que possui como temática de investigação território, Educação do Campo e currículo na Amazônia Paraense. Aborda este tema por meio de uma investigação sobre as diretrizes curriculares atuais da Secretaria de Estado de Educação do Pará que possuem relação com a Educação do Campo, utilizando-se de uma abordagem territorial para analisar o enfoque dado aos aspectos da diversidade sócio-territorial do campo nessas diretrizes. Tem como objetivos específicos identificar os aspectos que permeiam a relação entre diversidade sócio-territorial do campo e currículo na Amazônia Paraense e analisar o enfoque dado a essa diversidade nas diretrizes da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Metodologicamente utilizou-se da pesquisa documental. O material de análise da pesquisa são os documentos da Secretaria que contém as diretrizes curriculares que possuem relação com a Educação do Campo. O enfoque proporcionado à diversidade sócio-territorial nestas diretrizes ainda apresenta-se superficial e não garante uma problematização da realidade amazônica em meio a sua imensa e complexa diversidade. Espera-se que com estes resultados ocorra uma reformulação dessas diretrizes curriculares no sentido de adequá-las melhor às características singulares do território amazônico, na medida em que se propõe que a educação campo e seu currículo possuam um significado territorial.

Palavras-chave: Território, diversidade, Amazônia, educação do campo, currículo.

ABSTRACT

This work consists of a master's dissertation in education which has a thematic research territory, rural education and curriculum in the Amazon region of Pará. Addresses this issue through an investigation on the current curriculum guidelines of the State Department of Education in order to have a relationship with the education field using a local approach to examine the focus given to aspects of the diversity of socio-territorial field in these guidelines it aims to identify specific aspects that permeate the relationship between diversity of socio-territorial and field curriculum in the Amazon and Para examine the focus given to this diversity in the guidelines of the Department of Education of the State of Pará. Methodologically, we used the documentary research. The material analysis of the research are the documents of the Secretariat containing the curriculum guidelines that have relation with rural education. The approach provided a socio-territorial diversity in these guidelines has yet to be superficial and does not guarantee a reality problems in middle Amazon and its immense and complex diversity. It is hoped that these results occur with a reformulation of these curricular guidelines in order to suit them better the natural characteristics of the Amazonian territory, insofar as it proposes that the education field and its curriculum have a territorial significance.

Keywords: Territory, diversity, Amazon, rural education, curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 01 - Territorialidades do campo na Amazônia paraense.....	39
MAPA 02 - Territorialidades dos assentamentos na Amazônia paraense.....	40
MAPA 03 - Territorialidades das colônias na Amazônia paraense.....	41
MAPA 04 -Territorialidades quilombola na Amazônia paraense.....	42
MAPA 05 - Territorialidades da RESEXs na Amazônia Paraense.....	43
MAPA 06 - Territorialidades indígena na Amazônia Paraense.....	44
FOTO 01 - Mesa de abertura do I Seminário de Elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado do Pará.....	68
FOTO 02 Representantes de movimentos sociais do campo, da UFPA e da SEDUC/PA em debate sobre diretrizes educacionais.....	69
FOTO 03 Grupo 04: Currículo e identidade do Campo.....	70

LISTA DE SIGLAS

CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CECAF – Coordenadoria da Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

CECAM - coordenadoria de Educação do Campo

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEDIC – Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania.

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária

FNPE – Fórum Nacional de Educação do Campo

FPEC - Fórum Paraense de Educação do Campo

LDBN – Leis de Diretrizes e Bases Nacionais.

MADAM - Mangrove Dynamics and Management.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

MEC – Ministério da Educação.

SDT – Secretária de Desenvolvimento Territorial.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEDUC/PA – Secretária de Estado de Educação do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 TEMA, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	11
1.2 A BASE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA	18
1.3 A OPÇÃO METODOLÓGICA	23
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
2 DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE: identificando relações.....	27
2.1 CENÁRIOS DA DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	28
2.1.1 Cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia paraense.....	40
2.2 A DIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E O CURRÍCULO.....	47
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES ATUAIS DA SEDUC/PA RELACIONADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	62
3.1 O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA.....	62
3.2 O ENFOQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL DO CAMPO NAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	79
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

“O próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. [...] Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial”

(Rogério Haesbaert)

A presente dissertação possui sua **INTRODUÇÃO** composta por 04 subseções descritas a seguir.

Na subseção 1.1, denominada de TEMA, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA, apresento o tema da investigação, a problemática construída em torno do mesmo e, em seguida, os aspectos que justificam e legitimam o desenvolvimento desta investigação.

Em relação à subseção 1.2 intitulada de A BASE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA, abordo o estatuto teórico-epistemológico que serviu de base às discussões realizadas neste trabalho.

Na subseção 1.3, A OPÇÃO METODOLÓGICA, apresento a metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo sobre as diretrizes curriculares da SEDUC/PA relacionadas à Educação do Campo na Amazônia Paraense.

No que diz respeito a subseção 1.4, denominada de A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO, identifico a estrutura de análise configurada para o desenvolvimento de tal estudo.

1.1 TEMA, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta dissertação tem como tema de pesquisa a relação entre diversidade sócio-territorial, Educação do Campo e currículo na Amazônia Paraense.

Em relação a este tema, faz-se necessário destacar, em primeiro lugar, que no cenário político nacional, a abordagem territorial está em destaque, devido, sobretudo, ao reconhecimento da importância de se levar em conta a diversidade sócio-territorial na configuração de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do país como um todo.

Ocorre um reconhecimento na esfera pública da existência de diversas relações entre os povos com os seus territórios, configurando essas relações as

inúmeras territorialidades que observamos por meio de nossas análises sócio-geográficas.

As políticas governamentais baseadas na abordagem territorial em destaque propõem-se serem configuradas e planejadas mediante o reconhecimento dessa diversidade sócio-territorial (BRASIL, 2006).

No cenário político brasileiro mais especificamente voltado às diretrizes educacionais, observamos a construção de um amplo debate e de um conjunto de leis que relacionam as questões da diversidade com o currículo escolar. Esse debate vem sendo realizado, sobretudo, por meio da utilização da abordagem territorial nas discussões sobre currículo, o que tem contribuído para a construção de diretrizes curriculares defensoras de uma maior sintonia entre as dinâmicas sócio-territoriais e os conhecimentos escolares.

A defesa por esta sintonia entre diversidade sócio-territorial e currículo tem merecido destaque no cenário político governamental e não- governamental, sendo estimulada por meio de um amplo diálogo entre gestores públicos, acadêmicos e movimentos sociais. De acordo com as mais recentes discussões que relacionam as questões educacionais com as questões territoriais, o currículo deve estar em sintonia com os aspectos dos territórios nos quais vivem os sujeitos que por ele serão formados, sob pena de este mesmo currículo não conseguir atender às demandas, produtivas, sociais, políticas e culturais desses sujeitos.

Estas discussões têm contribuído para que o campo curricular extrapole os limites do tecnicismo pedagógico e do próprio campo educacional, na medida em que trazem uma nova perspectiva de currículo¹ em que o mesmo começa a ser discutido com novas (re) significações. O currículo passa a ser analisado como um fenômeno de contribuições que ultrapassam o âmbito da escola, inseridas na construção de um amplo projeto de desenvolvimento territorial para o país.

¹ O termo “perspectiva de currículo” é utilizado neste trabalho com base em fundamentos da Filosofia Contemporânea, especialmente a filosofia de Nietzsche. Esta filosofia utiliza o termo “perspectiva” no sentido de romper com a crença em uma razão absoluta e incontestável, formuladora de conceitos padrões e universais, pois desvinculados dos processos reais da vida, bastante flexíveis e variáveis conforme o contexto sócio-histórico-cultural-geográfico no qual fazem parte. Neste sentido, a crença em uma razão absoluta é substituída na Filosofia Contemporânea pelo reconhecimento de uma razão perspectivista. A expressão “perspectiva de currículo”, portanto, é estratégica, na medida em que visa estimular no leitor a idéia de que uma concepção de currículo que não deve ser visualizada como padrão e universal, mas apenas como mais uma perspectiva intrinsecamente ligada ao contexto sócio-histórico-cultural no qual foi formulada. Para um maior aprofundamento sobre a influência do perspectivismo na área da educação ver: LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Meu envolvimento com a temática em destaque iniciou-se no final da década de 90 quando atuava como discente do Curso de Geografia Licenciatura/Bacharelado da Universidade Federal do Pará. Neste período, envolvi-me como bolsista no Programa Binacional Brasil/Alemanha MADAM - Mangrove Dynamics and Management – cuja pesquisa direcionava-se para o entendimento da dinâmica costeira da Microrregião Bragantina Paraense (localizada na Mesorregião do Nordeste Paraense), especialmente de suas áreas de manguezais.

Durante as viagens que realizava por meio do Programa MADAM entrei em contato com várias comunidades de agricultores, ribeirinhos e/ou coletores de caranguejos, cujas histórias estavam intrinsecamente ligadas àquilo que o território proporcionava em termos de relação material e simbólica.

Essas comunidades sofriam diretamente os danos ecológicos e sócio/culturais promovidos pelo processo de degradação do ecossistema de manguezal observado, na época, por nós, pesquisadores do Programa MADAM. Dentre esses danos destacavam-se: a morte de centenas de árvores típicas de áreas de manguezal, mudança nos cursos de rios, extinção local de algumas espécies de animais e migração compulsória de muitas famílias para o território urbano.

Além desses danos sofridos, as comunidades atingidas protestavam contra a ausência de políticas públicas por parte do governo estadual e municipal, dentre elas de uma proposta de educação configurada de acordo com a relação material e simbólica existente entre as comunidades e seus territórios e que tivesse, substancialmente, um caráter problematizador da realidade onde viviam.

A riqueza das pesquisas que nós, na época, do Programa MADAM realizávamos sobre os manguezais da Microrregião Bragantina Paraense consistiu não só no entendimento sobre a dinâmica natural da costa marítima nesta microrregião, mas, também, na observação da relação mútua e indissociável entre os diversos modos de vida das comunidades e os seus territórios.

Em decorrência deste imbricamento, observado por nós, entre modo de vida e os aspectos territoriais, a educação direcionada a essas comunidades, que se alto denominavam de rurais, era alvo de críticas por parte delas próprias, devido ao distanciamento da educação no que se refere às territorialidades que eram construídas e vividas: os conhecimentos que faziam parte do currículo escolar não colaboravam com o entendimento da dinâmica sociedade/território daqueles sujeitos

e, por conseguinte, com o reconhecimento de sua diversidade e com a problematização e superação das contradições sociais inerentes a ela.

O entendimento destas críticas à perspectiva de educação direcionada às escolas das comunidades rurais da Microrregião Bragantina, sensibilizou-me no sentido de enveredar pela temática “Diversidade sócio-territorial, Educação do Campo e Currículo na Amazônia Paraense”, a fim de analisar a questão de que diretrizes curriculares construídas e praticadas de acordo com uma abordagem territorial podem ser estimuladoras de um desenvolvimento social mais democrático, no qual há um reconhecimento e valorização da diversidade, aliados a um processo de igualdade sócio-econômica em termos mais amplos e universais.

Após ter iniciado minha experiência na região bragantina como pesquisadora de iniciação científica do Programa MADAM, comecei a atentar para o fato de que nas aulas que assistia sobre Geografia Agrária e nos livros que lia sobre o assunto a educação não era mencionada como fator importante inserido no planejamento de programas de desenvolvimento territorial para os territórios do campo, principalmente no que se referia a Amazônia, região cuja realidade encontrava-se muito distante das discussões que eram construídas em sala de aula.

Esta observação conduziu-me a uma percepção da Geografia Agrária que aprendia na universidade como sendo, de certa forma, distante do contexto amazônico e das discussões que eram promovidas pelas suas comunidades rurais ao tratar da sua relação com o território onde viviam, na medida em que nessas discussões a educação era alvo de severas críticas. Neste sentido, reafirmou-se em mim o objetivo de realizar estudos sobre a temática em foco, como forma de contribuir para o entendimento e problematização da realidade concreta dos territórios do campo na Amazônia Paraense e, nesta direção, para um movimento mais interdisciplinar entre as discussões realizadas no âmbito da Geografia e da educação ao tratarem da realidade do campo.

Com base em discussões promovidas por Haesbaert (2007) a perspectiva que aqui denominamos de relacional é a perspectiva de território adotada neste estudo. Ela implica em uma concepção de território como construção histórico/geográfica, envolvida em inúmeras relações de poder e configurada na integração entre diversas dimensões: a natural, produtiva, social, política e cultural.

A perspectiva relacional adotada apresenta-se neste texto como um contraponto às visões fragmentadoras de território, que privilegiam somente a

dimensão material da sociedade (e, inseridos na mesma, seus aspectos naturais, produtivos e/ou políticos), ou destacam somente a dimensão simbólica (caso de algumas abordagens antropológicas).

O território é apresentado por essa perspectiva como uma dimensão geográfica dinâmica, configurada, histórica e geograficamente, por relações de poder contraditórias. Ele é natural, econômico, social, político e cultural ao mesmo tempo, envolvendo-se, portanto, tanto em um âmbito material quanto simbólico e, ainda mais, configurando-se na relação entre múltiplas escalas geográficas (mundial, regional, estadual e local).

Em se tratando, particularmente, da perspectiva de campo adotada nesta dissertação, analiso-o por meio de uma visão geográfica, sendo o campo uma configuração territorial particular formada por relações rurais contraditórias entre seus sujeitos e o espaço que habitam, e que detém uma dinâmica produtiva, política, social e cultural que é profundamente ligada às dinâmicas urbanas. Devido a isto, o campo possui com a cidade relações dialéticas que conformam a totalidade social: “Um não pode ser entendido sem o outro, numa relação complementar, dialeticamente definida” (SAQUET, 2006, p. 160).

Entretanto, campo e cidade possuem aspectos particulares em suas dinâmicas territoriais que não devem ser encobertos pelas inúmeras relações em comum típicas da totalidade campo-cidade em uma sociedade capitalista (id, *ibid*). Nesse sentido, analiso o campo como sendo uma configuração territorial que se materializa na relação dialética (portanto contraditória) entre: os inúmeros aspectos e dinâmicas considerados comuns a qualquer espaço inserido na lógica capitalista e a diversidade territorial inerentes a esta própria lógica (ARRUDA; BRITO, 2009). Em outras palavras, os territórios do campo² se constituem no plano da unidade na diversidade; na relação entre o que há de universal na lógica capitalista e o que há de particular relacionado às características naturais, produtivas, sociais, políticas e culturais próprias de cada relação sócio-territorial, considerando que a própria diversidade desses territórios surge por meio da relação entre o universal e o particular.

A Educação do Campo neste trabalho é concebida como uma construção política essencial para o processo de desenvolvimento territorial e que, para isso,

² Ao utilizar o termo “territórios do campo” refiro-me à diversidade de territórios que possuem uma configuração outra que não é a mesma das cidades, por ser determinada por relações predominantes rurais.

precisa estar sintonizada com a diversidade própria dos territórios para os quais se destina. No entanto, como a educação é parte integrante de uma estrutura sócio-política-econômica desigual e contraditória, na qual o que está em jogo são os interesses de uma classe econômica específica, nem sempre a educação do campo brasileira esteve ligada a uma legitimação e fortalecimento da diversidade, mas com questões de caráter meramente técnico e mercadológico no âmbito da preparação de mão-de-obra para se adequar ao sistema do agronegócio.

Em se tratando, especificamente, dos territórios do campo na Amazônia Paraense, estes possuem como característica fundamental uma grande e complexa diversidade sócio-territorial. Esta diversidade está, entre outros aspectos, essencialmente ligada à multiplicidade de povos que habitam estes territórios. Esses povos são ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores, colonos etc. (HAGE, 2005) que convivem por meio de uma teia complexa de relações sócio-culturais, tecida, sobretudo, em meio há luta pela apropriação da terra. São esses povos os principais protagonistas da diversidade sócio-territorial na Amazônia Paraense.

As discussões sobre currículo adotadas neste trabalho estão inseridas em uma teorização maior que pretende discutir a relação entre as dinâmicas territoriais e as diretrizes curriculares oficiais e as implicações desta relação no processo de desenvolvimento dos territórios do campo. Baseando-me principalmente nas idéias de Apple (2007, 2006, 2000), Freire (2005) e Hage (2005) a perspectiva de currículo adotada é a perspectiva crítica, cujas contribuições passam pelo rompimento com o tradicionalismo por meio de uma (re) significação mais amplas do próprio currículo que: a) ultrapassa os limites do campo pedagógico e discute o currículo em sintonia com outros campos do saber. Nesse sentido, b) analisa o currículo como fenômeno cuja influência está para além do âmbito somente da escola, mas também no âmbito de políticas de desenvolvimento sócio-territorial. Ligado a isto e como consequência, c) supera a idéia tradicional-burocrática de currículo que o concebe somente como uma sistematização, neutra, de conteúdos universais das diversas disciplinas ensinadas nas escolas, atrelando o mesmo somente ao processo formal de ensino - aprendizagem.

A superação da idéia tradicional-burocrática de currículo ocorre na medida em que a perspectiva crítica analisa o mesmo como fenômeno produzido em meio a processos inerentes à totalidade social contraditória em que vivemos, interferindo,

ao mesmo tempo, nestes processos, com o intuito de colaborar com sua reprodução ou sua superação. Portanto, nesta perspectiva, o currículo não pode ser neutro e desvinculado de interesses de classes hegemônicas ou de grupos mais vulneráveis e, devido a isto, muito menos ser apresentado como sistematização de conhecimentos, cujo único objetivo é organizar tecnicamente os saberes que fazem parte do processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula: o currículo está para além do tecnicismo escolar; está no âmbito da construção de identidades individuais e coletivas, ou para a manutenção ou para a transformação dos processos sociais que configuram a totalidade social vigente.

As diretrizes curriculares são concebidas nesta dissertação, em conformidade com Sacristán (1991) e Paiva, Frangella e Dias (2006), como aquelas que orientam a construção de políticas públicas e que são produtos não somente da esfera governamental, mas também de diversos grupos e sujeitos que participam do cenário político do país. Ocorre, então, que as diretrizes curriculares são construídas em meio a uma heterogeneidade de interesses, o que evidencia seu caráter híbrido e das políticas públicas por elas orientadas.

Diante da importância que a relação entre diversidade sócio-territorial e currículo adota no cenário político e educacional atual do Brasil, principalmente nas discussões em torno de um novo projeto de desenvolvimento e de educação para os territórios do campo, a presente pesquisa aponta como objeto de estudo **as Diretrizes curriculares atuais da Secretaria de Estado de Educação do Pará que possuem relação com a Educação do Campo**, analisando-a por meio de uma abordagem territorial. Em conformidade com o que nos diz Fernandes (2008), a abordagem territorial apresenta-se como uma opção teórica de estudo e significa utilizar o território como conceito base para as análises que serão aqui desenvolvidas.

Para o encaminhamento da análise do objeto de estudo desta dissertação adoto a seguinte questão problema mais geral: **Como a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense se apresenta nas diretrizes curriculares atuais da SEDUC/PA?** Partindo deste questionamento mais amplo, apresento as seguintes questões - problema:

- Quais as interfaces entre diversidade sócio-territorial do campo e currículo na Amazônia Paraense?

- Qual o enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas diretrizes curriculares atuais da SEDUC/PA?

Com base nos questionamentos acima apontados surgem os seguintes objetivos de pesquisa:

- Identificar os aspectos que permeiam a relação entre diversidade sócio-territorial do campo e currículo na Amazônia Paraense;

- Analisar o enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas diretrizes da SEDUC/PA.

Pesquisas no âmbito da Educação que discutam o currículo por meio de uma abordagem territorial tornam-se relevantes na Amazônia Paraense, especialmente quando essas pesquisas tomam como territórios alvos de seus estudos os territórios do campo, historicamente marginalizados e subjugados por diretrizes educacionais reprodutoras das relações materiais desiguais e da relação cultural hierárquica entre o rural e o urbano (MARINHO, 2008).

Além do mais, pesquisas educacionais que adotem uma nova metodologia de abordagem do currículo desvinculada do tradicional determinismo pedagógico e em sintonia com outros campos de saberes e, portanto, que possibilitem (re) significações mais amplas do fenômeno curricular atualizadas com o contexto sócio-político-cultural de hoje, são pesquisas que tendem a colaborar com a atualização acadêmica de suas próprias instituições de pesquisa frente a esse contexto sócio-político-cultural no qual sua região está também inserida.

1.2 A BASE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

A perspectiva teórico-epistemológica utilizada como base para as análises desenvolvidas nesta dissertação é a perspectiva crítica de sociedade e, conseqüentemente, de sua educação e diretrizes curriculares.

Com base em Kosic (1976) compreendo que a perspectiva crítica representa um estatuto teórico de interpretação e, também, de transformação da realidade social: de interpretação porque concebe a sociedade como sendo um fenômeno material, histórico e contraditório; de transformação porque não reside apenas na

interpretação desta realidade, mas também em viabilizar, por meio da investigação científica, um conjunto de ações voltado para sua superação estrutural. Interpretação da realidade e sua transformação são interdependentes na perspectiva em foco.

Em termos ainda epistemológicos, a relação interdependente, observada na perspectiva adotada neste trabalho, entre interpretação da realidade e sua transformação implica em uma não dicotomia entre produção de conhecimento científico e transformação da realidade. Dialogando com Kosic (1976), Frigoto (1991), Viana (2007) e com Lowy (2008), a pesquisa social sob uma análise crítica deve voltar-se ao seu objeto de estudo com a intenção de interpretar os aspectos econômicos e sócio-culturais fundamentais de sua existência para, por meio desta interpretação, agir com o intuito de transformar estes aspectos. O intuito de transformação decorre do fato de a pesquisa científica crítica ser perpassada por uma perspectiva social de classe que almeja a mudança estrutural da sociedade, quando esta mudança se mostra indispensável para a promoção da justiça e uma sociedade essencialmente democrática. Pois, de acordo com Lowy (2008, p. 114): “não existe a ciência pura de um lado, e a ideologia de outro. Existem diferentes pontos de vista científicos que estão vinculados a diferentes pontos de vista de classe”.

Nesse sentido, a idéia de ser a teoria crítica a principal base teórico-epistemológica deste estudo está em consonância também com o que diz Frigoto (1991) quando o mesmo argumenta que esta teoria é uma concepção de mundo que se sustenta na transformação social: “[...] a preocupação fundamental [da teoria crítica] é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la” (FRIGOTO, 1991, p. 82). O processo de reflexão da realidade consiste, neste estudo, em compreendê-la como um todo social e histórico, complexo e contraditório, analisando, primeiramente suas partes para, em seguida, reconstruir o todo concreto (CORAZZA, 2008).

A perspectiva crítica adotada neste trabalho fundamenta-se nos seguintes aspectos que repercutem na leitura do objeto de estudo desta pesquisa: a realidade social, na qual o fenômeno educativo faz parte, é material e produzida historicamente, configurando-se, neste sentido, em uma totalidade cujas relações são conflituosas e contraditórias.

A realidade é material porque é fruto de relações empíricas (e não ideais) que os sujeitos sociais promovem entre si para produzirem e re-produzirem sua existência no mundo concreto. Portanto, é uma realidade objetiva: ocorre por meio da integração de suas múltiplas determinações naturais, econômicas, sociais, políticas e culturais que não são simples manifestação do pensamento (tal como preconizado pelas perspectivas metafísicas de sociedade), mas sim das relações ocorridas no mundo concreto, real.

Seguindo a lógica de raciocínio, a realidade social material para a perspectiva teórico-epistemológica em foco é essencialmente histórica, ou seja, muda com o passar do tempo diversificando-se de acordo com as necessidades materiais das inúmeras classes e grupos sociais existentes. Nesse sentido, é uma realidade passível de transformação e diversificação.

Além disso, a sociedade, analisando-a por meio de seu caráter material e histórico, é interpretada, acima de tudo, como contraditória, isto é, permeada de desigualdades e conflitos entre classes e grupos sociais diversos, no movimento dialético entre o mais geral e o mais particular próprio de uma totalidade social capitalista.

O Brasil encontra-se em um contexto marcado pelas desigualdades entre classes sociais, contexto este verificado de forma explícita e acentuada em sua região Amazônica, sobretudo nos seus territórios do campo (OLIVEIRA, 2005). A Amazônia Brasileira é o espaço onde as marcas das desigualdades de classe, e o subdesenvolvimento implicado nas mesmas, têm repercussões em todos os aspectos da totalidade social, entre eles os educacionais e suas diretrizes curriculares.

Em meio a esta complexidade, as desigualdades de classes sociais, tão presentes na dinâmica territorial protagonizada pelos povos e grupos que possuem ligação com os territórios do campo na Amazônia Brasileira, muitas das vezes apresentam-se acompanhadas de um conjunto de preconceitos contra a diversidade cultural existente nestes territórios. Nesse sentido, a classe trabalhadora que atua neste cenário sofre duplamente: por meio de um processo de desigualdade de classes e de preconceito cultural históricos; por ser composta de mãos-de-obra rurais e, ao mesmo tempo, pertencer a grupos culturais de quilombolas, indígenas, ribeirinhos, etc., considerados de um matiz cultural inferior à matriz urbana.

Esses grupos culturais, que considero aqui, juntamente com Hage (2005), como pertencentes aos povos dos campos, são alvos de um processo histórico marcado não somente por desigualdades entre classes sociais sustentadas pela dinâmica econômica capitalista, mas, também, por preconceitos relacionados às suas culturas. Isto ocorre na medida em que este processo histórico baseia-se em uma racionalidade de interpretação social colonizadora, dicotômica, hierarquizadora e vinda de fora do campo cultural desses povos (especialmente do centro econômico-cultural europeu) e que, portanto, posiciona suas culturas e seus saberes em níveis inferiores de uma suposta e idealizada hierarquia cultural (SANTOS, MENESES, NUNES, 2004).

Esta racionalidade colonizadora, hierarquizadora e externa ao modo de pensar, agir e sentir dos povos que vivem nos territórios do campo produz sérios reflexos na concepção de educação em nossa sociedade e, conseqüentemente, na seleção dos saberes considerados como válidos e adotados por meios das diretrizes e suas políticas curriculares. Esses saberes curriculares mostram-se historicamente desvinculados dos aspectos naturais, produtivos, sociais, políticos, econômicos e culturais que, integrados, configuram a diversidade sócio-territorial do campo e apresentam-se como hegemônicos na história da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia (MARINHO, 2008; HAGE, 2005).

Neste sentido, considero necessário ressaltar que a perspectiva teórico-epistemológica de base deste estudo dialoga com as discussões que colocam as repercussões da dominação cultural européia-colonialista (SANTOS, MENESES, NUNES, 2004) como questão central para se entender a realidade social como um todo, inclusive da Amazônia Paraense, em especial no que se refere ao seu aspecto educacional. Até mesmo porque considero que a perspectiva crítica de sociedade concebe a cultura como um dos aspectos da totalidade social e que, portanto, revela as contradições relativas à mesma.

A utilização da perspectiva teórico-epistemológica crítica nos possibilita interpretar a educação, como histórica, dotada de materialidade e movida pela contradição social (MÉSZAROS, 2005; GADOTTI, 1992).

Portanto, enfatizo a questão de que própria educação não é um fenômeno neutro, desvinculada dos múltiplos aspectos econômicos, políticos e sócio-culturais que determinam a totalidade na qual se inseri. Ao contrário, a educação, ao mesmo tempo em que é fruto destes múltiplos aspectos é também colaboradora na

construção dos mesmos. Nesta direção, dialogando com Bertrand e Valois (s/d) a educação e seus paradigmas está vinculado à sociedade por laços indissociáveis, podendo a educação estar direcionada ao processo de reprodução do próprio paradigma social ou de superação deste paradigma, quando destinada à transformação da estrutura sustentada pelo mesmo.

Esta interpretação do fenômeno educativo implica considerações em torno de uma leitura de currículo como um fenômeno que manifesta os múltiplos aspectos da totalidade social, por ser integrante da mesma, seu produto e determinante ao mesmo tempo. Nesta direção, o currículo interfere na construção e desconstrução de projetos de homem e de sociedade, de identidades individuais e coletivas (APPLE, 2007).

A relação entre a perspectiva teórico-epistemológica adotada e o currículo se faz expressa na medida em que o mesmo representa concepções de mundo e de sociedade que são manifestações do caráter material, histórico e contraditório da totalidade social. Portanto, o currículo pode contribuir para reproduzir ou superar, por meio da seleção e organização de seus conhecimentos, as desigualdades e conflitos entre as classes e grupos sociais. O próprio enfoque proporcionado às dinâmicas que conformam às realidades sócio-territoriais nas diretrizes curriculares revela para que o currículo está servindo: para a superação ou para a reprodução.

Ressalto que a discussão sobre a relação entre a diversidade sócio-territorial do campo e o que está escrito nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA está inserida na relação mais ampla entre teoria e prática. Para a perspectiva teórico-epistemológica adotada neste trabalho, esta relação conforma a *práxis* social, sem a qual as transformações estruturais que se almeja no interior do sistema capitalista não serão concretizadas. Em termos de currículo, a teoria sócio-educativa observada em suas diretrizes deve estar sintonizada com a realidade própria dos sujeitos e de seus territórios, para que o currículo possa, efetivamente, ser um instrumento de reconhecimento, problematização e transformação social.

A análise do objeto de estudo por meio da perspectiva teórico-epistemológica adotada nesta dissertação referencia-se, principalmente, nos escritos de Haesbaert (2006, 2007), Gonçalves (2005), Oliveira (1997, 2006), Castro et al (2008), Castro (2000), Becker (2007) e Saquet (2006) no campo das discussões sobre território no Brasil e /ou na Amazônia; Mészáros (2005), Frigoto (1991, 1989) e Freire (2005, 1986) no campo educacional mais amplo; Fernandes (2008, 2006, 2002, 1999),

Arroyo (2004), Caldart (2008, 2004), Molina (2002) e Brito e Arruda (2009), nos debates sobre Educação do Campo no Brasil; Hage (2005) nas discussões sobre Educação do Campo e currículo na Amazônia e Apple (2007, 2006, 2000); Sacristán (1991) e Freire (2005) no campo curricular.

1.3 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Para a realização deste estudo a revisão bibliográfica sobre o tema acompanhou todo o desenvolvimento da investigação. De acordo com Pádua (2000) a finalidade deste recurso é colocar o pesquisador em contato com as pesquisas a respeito de seu tema e colaborar para a identificação de categorias de análise. Compreendo que a revisão bibliográfica é um processo fundamental para a compreensão não só do tema de pesquisa, mas também para um entendimento mais aprofundado do objeto e seu *cópus* de análise.

A pesquisa documental é o tipo de pesquisa adotado neste trabalho. Faz parte da pesquisa documental a análise dos documentos que, de acordo com Pádua (2000) é aquela etapa realizada por meio de documentos contemporâneos ou não que são considerados cientificamente válidos (não fraudados). Ainda segundo a autora, documentos é toda base de conhecimento materialmente apresentada e que pode servir de consulta e estudo de algum fenômeno da realidade.

O objetivo da escolha da pesquisa documental foi de reunir para a análise documentos produzidos e publicados pela SEDUC/PA que contêm, de forma direta ou indireta, diretrizes curriculares relacionadas à Educação do Campo na Amazônia Paraense.

Os documentos reunidos durante a pesquisa documental e que foram selecionados para constituírem o *corpus* de análise desta pesquisa foram:

1) 'Inclusão e Diversidade' em seu tópico que versa sobre a Educação do Campo, contida no documento fruto da 1ª Conferência Estadual de Educação "Diagnóstico, objetivos e metas aprovadas", de 2008.

2) 'Política Curricular e organização didática da Educação Básica'; 'Inclusão e Diversidade' e 'Reflexões sobre Currículo e Política Curricular', pertencentes ao caderno de textos "A Educação Básica no Pará": elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos, v. I, de 2008 e

3) 'Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania', do v. II do caderno acima citado.

O estudo destes documentos tem como objetivo analisar como a diversidade sócio-territorial do Campo na Amazônia Paraense se apresenta nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA e se estas diretrizes estão em sintonia com a realidade própria dos territórios do campo.

O tratamento deste *cópus* documental, conforme Pádua (2000) inicia-se com o processo de análise, classificação e, por fim, interpretação das informações coletadas e deve ser trabalhado por meio da utilização de categorias. Para a autora, a utilização de categorias significa reunir elementos, idéias ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger os aspectos da realidade que está sendo pesquisada.

No caso deste trabalho de dissertação, as categorias escolhidas para servirem de base à análise documental são "Território", "Diversidade", "Educação do Campo" e "Currículo". Essas categorias foram selecionadas por meio da análise do *cópus* documental. O entendimento sobre as mesmas será discutido no transcorrer da dissertação.

Os documentos analisados não se referem unicamente à Educação do Campo e nem apresentam de forma sistemática suas diretrizes curriculares. Devido a isto, as diretrizes apresentadas neste trabalho foram sistematizadas e interpretadas por mim com base nos trechos dos documentos acima citados que possuem relação com a Educação do Campo e com as categorias de análise selecionadas, com o objetivo de sistematizar melhor as informações contidas nesses documentos e facilitar seu estudo.

Esclareço que os grifos em itálico em todas as partes transcritas dos documentos foram colocados por mim com o intuito de destacar os trechos que possuem relação com as categorias de análise apresentadas na introdução, a saber: Território, Diversidade, Educação do Campo e Currículo.

Acompanha a análise do *cópus* da pesquisa um estudo das seguintes legislações, com o objetivo de contextualizar, legalmente, os documentos da SEDUC/PA: a) Constituição Federal em vigor; b) Lei nº 9394/96 (LDB); c) Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE CEB nº 1/2002) e de seu documento complementar (Resolução nº 2/2008) e d) Constituição Estadual do Estado do Pará. O estudo dessas legislações possui sua importância na medida em que os documentos da SEDUC/PA, que contém de forma direta ou indireta as diretrizes curriculares para a Educação do Campo na Amazônia Paraense, são produtos de todo um contexto histórico e de mudanças no âmbito do legislativo voltado para a área educacional, tanto a nível nacional quanto estadual, contexto este cujo resultado em termos de novas legislações serviu de base legal para a construção dos documentos da SEDUC/PA. Portanto, em termos metodológicos, faz-se necessário inserir a análise dos documentos da SEDUC/PA em um contexto de definição de diretrizes e leis educacionais mais amplo e que serviu de suporte para a elaboração dos referidos documentos.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação possui como título **EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE: o enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA.**

As duas seções que seguem à introdução deste dissertação objetivam promover uma discussão entre as questões territoriais e as educacionais, envolvendo, especificamente, a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense e as diretrizes educacionais direcionadas a este território, especialmente àquelas ligados ao campo curricular. As duas seções apresentam uma relação interdependente entre a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense e a elaboração de diretrizes curriculares no âmbito de ação da SEDUC/PA.

A seção 2 denominada de **DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE: identificando relações**, trata em primeiro lugar, das bases teóricas sobre território, relacionando-as com as discussões em torno da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense, para, posteriormente, discutir a Educação do Campo e seu currículo sintonizada com esta diversidade.

Em sua subseção 2.1, intitulada de **CENÁRIOS DA DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE**, apresento uma discussão

teórico-epistemológica sobre território, relacionando-a com aspectos ecológicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense. Em seguida, apresento a cartografia dessa sócio-diversidade no tópico 2.1.1 intitulado de **Cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense**.

Na subseção 2.2, denominada de A DIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E O CURRÍCULO, trato dos aspectos teóricos que permeiam a relação entre a diversidade sócio-territorial e a Educação do Campo e seu currículo.

Em relação à seção 3, intitulada de **AS DIRETRIZES CURRICULARES ATUAIS DA SEDUC/PA RELACIONADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE** encaminho as discussões mais especificamente para a análise da relação entre a diversidade sócio-territorial e as diretrizes curriculares da SEDUC/PA que possuem ligação com Educação Básica do campo na Amazônia Paraense.

Na subseção 3.1, denominada de O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA, analiso, de forma geral, o contexto nacional e estadual que marcou a elaboração das referidas diretrizes, apresentando as principais leis e discussões que influenciaram direta e indiretamente neste processo.

Na subseção 3.2, intitulada de O ENFOQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL DO CAMPO NAS DIRETRIZES CURRICULARES, analiso as diretrizes e discuto o caráter do enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA relacionadas à Educação Básica do Campo na Amazônia Paraense, analisando a sintonia entre a realidade própria dos territórios do campo e os aspectos teóricos, políticos e pedagógicos contidos nas diretrizes.

Ao término, à guisa de **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresento elementos surgidos no processo de investigação que considero relevantes para a problematização do tema em foco e discussão dos objetivos de pesquisa apresentados.

2. DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE: identificando relações

“A Amazônia é, sobretudo, diversidade”

(Carlos Walter Porto Gonçalves)

Os debates sobre Educação do Campo no Brasil apresentam como marca de sua existência a afirmação da identidade territorial. Fernandes (2006, p. 38) mesmo afirma que “a Educação do Campo carrega em si o significado territorial”, isto é, a dinâmica territorial constitui-se na essência de uma educação direcionada aos povos do campo. Devido a isto, grupos de cientistas, políticos e diversos movimentos sociais envolvidos com a discussão sobre a Educação do Campo no Brasil têm procurado obter um conhecimento mais aprofundado sobre a dimensão territorial e suas repercussões no campo curricular.

Nesse contexto, as discussões sobre território que serão desenvolvidas nesta dissertação propõem-se em contribuir para os debates sobre a Educação do Campo no Brasil e, especificamente, na Amazônia Paraense, rompendo com as dicotomias e afirmando a indissociabilidade entre a dimensão territorial e educacional.

Essas discussões visam afirmar, sobretudo, a necessidade de formulação de diretrizes curriculares para as escolas do campo tomando como referência a abordagem territorial, a qual é entendida neste trabalho como um conjunto teórico que focaliza as questões referentes à diversidade ao tratar da elaboração de políticas educacionais (FERNANDES, 2008). Além do mais, esta abordagem põe em xeque a teoria que defende o fim dos territórios, uma desterritorialização do mundo na era da globalização³, na medida em que a mesma alerta para o fato de que o território, enquanto uma dimensão essencial do processo de formação da identidade humana, não pode deixar de existir e, portanto, de se tornar alvo de análise científica e política em todas as áreas do conhecimento, inclusive a educacional.

Na subseção a seguir, realizo a discussão teórica sobre território que embasa este trabalho e analiso a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense em sua relação com a Educação do Campo e o currículo.

³ Para um maior aprofundamento sobre as teorias que defendem a desterritorialização do mundo diante do processo intenso de globalização sugiro a obra “O mito da desterritorialização” de Rogério Haesbaert, contida nas referências desta dissertação.

2.1 CENÁRIOS DA DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

Ao falarmos em diversidade sócio-territorial faz-se necessário, em primeiro lugar, esclarecer como o território é discutido neste trabalho.

O território é interpretado como uma dimensão social, o que descarta de imediato a concepção tradicional de território advinda da geografia clássica que o concebe como um mero espaço-suporte de elementos naturais a ser utilizado e dominado por um Estado nacional soberano, no processo de seu desenvolvimento político-territorial. Dialogando com Oliveira (2005), o território é aqui concebido como espaço político de atuação também de ribeirinhos, assentados, indígenas, quilombolas etc., cada um desses grupos configurando suas próprias territorialidades que se interconectam, dando margem à diversidade sócio-territorial e suas contradições.

Becker (2007) ao discutir sobre a geopolítica da Amazônia Brasileira contribui para a compreensão da territorialidade enquanto fenômeno social cuja dinâmica está além da geopolítica do Estado:

a territorialidade, que, historicamente, é um valor da sociedade brasileira não somente por causa da geopolítica, mas porque nos próprios movimentos sociais perpassa a questão da territorialidade. Poderíamos indicar: Canudos, os quilombos, todos os movimentos de resistência revolucionária; os territórios indígenas, as reservas extrativistas... A questão territorial encerra um valor não apenas do ponto de vista da geopolítica governamental (BECKER, 2007, p. 29).

Uma abordagem territorial possui sua importância para aquelas análises que se dedicam à realidade social, na medida em que, como afirma o geógrafo Haesbaert em sua obra “O mito da desterritorialização”:

o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. [...] Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial” (HAESBAERT, 2007, p. 20).

Nesta direção, território e sociedade são dimensões inseparáveis: o território, por meio do processo de territorialização dos grupos humanos, é uma construção social inerente ao processo de formação e afirmação das identidades individuais e

coletivas dos homens. Nesse sentido, utilizo os escritos de Gonçalves que, dialogando com Haesbaert, colabora ainda mais para o entendimento desta relação interdependente entre território e sociedade:

Ora, é preciso considerar que cada sociedade é, antes de tudo, um modo próprio de estar - junto [...] o que implica, sempre, que toda sociedade ao se instituir enquanto tal o faz construindo o seu – espaço, não cabendo, pois, uma separação entre o social e o geográfico. [...]. O ser social é indissociável do estar. [...] a sociedade no seu devir histórico não é a-geográfica (GONÇALVES, [s/d], p, 229).

A discussão acima sobre a relação entre sociedade e território enseja nesta dissertação um entendimento, ainda que inicial, sobre o processo de construção das territorialidades. Estas se realizam segundo Haesbaert (2007) por meio do processo de construção, por parte dos grupos sociais, de mediações espaciais (escola, igreja, plantação, aldeias, vilas, uma indústria multinacional, garimpos entre outros) que visam proporcionar o efetivo poder material e simbólico sobre o território por parte desses grupos, “poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de “dominação” e “apropriação” ao mesmo tempo” (HAESBAERT, 2007, p. 97). O caráter multiescalar do poder do qual fala Haesbaert encontra-se na sua relação com as escalas do local, regional e do global e a multidimensionalidade refere-se aos vários âmbitos do poder: econômico, político, social e/ou cultural.

Ressalto o fato de que a construção das territorialidades, a territorialização, varia conforme o grupo social, pois territorializar-se para uma etnia indígena na Amazônia não é a mesma coisa que territorializar-se para um conjunto de executivos de uma multinacional que pretende implantar um grande projeto empresarial na região. Cada grupo social constrói sua relação com o território, usa seu território, territorializa-se integrando a dimensão natural, econômica, política, social e cultural de forma singular e diferenciada, conforme sua expressão sócio-cultural e com o tipo de relação que esta expressão assume com a totalidade social e com a natureza em determinado momento histórico. Este fato é um ponto essencial para as discussões sobre Educação do Campo na Amazônia e suas diretrizes curriculares.

Gonçalves colabora para uma maior explicitação sobre o processo de territorialização de grupos sociais, envolvendo a relação entre este processo e a construção de territorialidades:

O território é uma categoria *espessa* que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação – territorialização - enseja identidades –territorialidades– que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma topologia social (GONÇALVES, [s/d], p. 230).

De acordo com o autor, o processo de apropriação do espaço pelos grupos humanos (inerente a sua sobrevivência enquanto tais), que o mesmo denomina de territorialização, se diferencia de acordo com a diversidade natural, econômica, política e cultural existente no mundo. Como o mundo não é formado por um único conjunto ecológico, por um único modelo econômico-político e por uma só cultura, e como existem diferentes formas de relação entre esses aspectos, o processo de territorialização (apropriação) ocorre de forma diversa ensejando múltiplas territorialidades, que são expressões espaciais das múltiplas identidades sócio-territoriais existentes no planeta, com suas cargas materiais e simbólicas.

É por isso que Gonçalves fala de territorialidades que são diversas e mutáveis (e não universais e imutáveis), expressando, de acordo com cada circunstância, uma determinada identidade territorial. Em suma, existem várias “geo-grafias” no mundo, ao invés de “a geografia”, várias territorialidades, desenhadas pela diversidade presente nos aspectos sociais em interação com os naturais. Ou, como prefere Haesbaert (2006), “Territórios Alternativos”, que expressam suas singularidades em diferentes escalas territoriais, desde a local e a regional até as escalas mais amplas, neste caso envolvendo países que lutam pela sua independência político-econômica. São “territórios alternativos” que tendem a se afirmar defendendo uma democracia que possibilite o confronto de identidades e o florescimento/reconhecimento de uma diversidade que se quer legitimada e libertadora.

O caráter do território concebido como uma dimensão social é discutido, também, por Santos (2006) em seu ensaio “O retorno do território”, onde o autor afirma que “é o uso do território, e não o território em si que faz dele objeto de análise social” (2006, p. 15). Este entendimento de Santos quando afirma que o que torna o território objeto de análise social é a sua utilização pelos grupos ou classes sociais, demonstra a indissociabilidade, para este autor, entre território e sociedade.

Partindo do exposto acima, não é o território enquanto somente base física e espaço ocupado por um determinado grupo que importa para uma teoria crítica de

sociedade, mas a diferença, por exemplo, entre o uso do território pelo agronegócio e o seu uso pela agricultura familiar. Em outras palavras, o que é relevante, em uma análise social, é a concepção de território enquanto sendo uma construção dos diversos usos e intenções dos grupos e classes sociais inseridos em determinada totalidade social (no nosso caso, uma totalidade capitalista), contrapondo-se ou não à lógica da mesma. Este processo, no entanto, é dialético, pois a sociedade produz o território assim como o território é uma dimensão que influencia, fundamentalmente, na formação das diversas e singulares expressões sociais. Este entendimento é essencial para evitar a alienação nas análises sociais, especialmente naquelas onde o território é uma dimensão estratégica, como no caso das discussões sobre Educação do Campo.

Em conformidade com Haesbaert (2007), compartilho a idéia de que o território é um produto da relação que ocorre entre os aspectos sócio-culturais mais universais pertencentes, em nosso caso, à sociedade capitalista e os aspectos mais particulares de cada grupo ou classe social, implicados na construção de cada configuração territorial. Universalidade e particularidade, imbricadas, configuram as singularidades existentes em cada dinâmica territorial.

Em relação mais especificamente ao termo “território”, Haesbaert (2007) desenvolve uma instigante e inovadora discussão sobre a polissemia que este termo carrega inserido nas diversas áreas de conhecimento, além de uma análise sobre as perspectivas de território mais utilizadas nestas áreas.

Em relação à polissemia do termo, Haesbaert (2007) agrupa as diversas concepções de território em quatro vertentes: a política, a cultural, a econômica e a naturalista, cada uma enfatizando um determinado aspecto do território, em detrimento dos demais.

A vertente política é relativa às relações espaço-poder e concebe o território como uma base delimitada e controlada por um determinado poderio que, na maioria das vezes, relaciona-se ao poder político do Estado nacional. Em relação à vertente cultural ou simbólico-cultural, o território é visto, sobretudo, como resultado da apropriação/valorização simbólica por determinado grupo de seu espaço vivido (que, para o autor, muitas vezes se resume a uma forma de culturalismo). Em relação à vertente econômica, esta concebe o território como fonte de recursos para as relações econômicas inseridas no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho (como produto da divisão territorial do trabalho, por exemplo). Por último, a

vertente naturalista, que possui uma noção de território como espaço onde os homens se relacionam com o seu ambiente físico, procurando o equilíbrio entre as necessidades do grupo e os recursos físicos possibilitados pelo meio.

Em relação às perspectivas de território, Haesbaert (2007) as discute por meio de um debate que nos instiga a pensar sobre a perspectiva de território adotada neste trabalho quando se refere às questões relacionadas à Educação do Campo. A discussão realizada pelo autor envolve o reconhecimento da existência de dois binômios/dicotomias de fundamentação filosófica, que influenciam, de acordo com Haesbaert, diretamente nas perspectivas de território adotadas pelos teóricos que se debruçam sobre o mesmo enquanto categoria teórica: o binômio materialismo-idealismo e o binômio espaço-tempo.

O binômio materialismo-idealismo se desdobra nas seguintes perspectivas de território:

- a) a perspectiva parcial ao enfatizar uma dimensão apenas do território (a natural, econômica, política ou cultural) e
- b) a perspectiva integradora de território que envolve conjuntamente todas as dimensões.

Em relação ao binômio espaço-tempo desdobra-se em dois sentidos:

- a) no sentido mais absoluto ou relacional de território, que envolve as seguintes questões: o território incorpora ou não a dinâmica temporal (relativista)? E, ligada à primeira questão, o território é uma entidade física-material (“coisa”, objeto natural) ou social-histórica (o território visto como um conjunto de relações sócio-históricas)? e
- b) no sentido de sua historicidade e geograficidade, ou seja, o território é algo condicionado historicamente, de acordo com cada período e grupo social, e/ou geograficamente, conforme o espaço geográfico no qual se inseri?

Em relação à perspectiva parcial de território, presente no binômio materialismo-idealismo, Haesbaert (2007) demonstra as dicotomias que envolvem esta perspectiva, ao relatar sobre aquelas vertentes que enfatizam um dos aspectos materiais do território (a vertente naturalista, a de base econômica e a política) ou os aspectos mais idealistas, relacionados à apropriação simbólico-cultural do espaço (a vertente cultural).

Em contraponto à perspectiva parcial de território, Haesbaert (2007) destaca a perspectiva integradora. Para esta perspectiva o território carrega, de forma indissociável: “uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de caráter predominantemente econômico-político” (HAESBAERT, 2007, p. 74), ambas em constante interação com a natureza. Assim, o território é concebido como espaço formado pela integração entre as múltiplas dimensões, econômica, política, cultural e ecológica, apresentando-se a partir de uma concepção de espaço como um híbrido entre sociedade e natureza, entre política, cultura e economia, entre materialidade e idealidade (sendo a última a dimensão simbólica).

As dimensões política, econômica social e cultural de uma sociedade, em interação com a dimensão natural, movimentam-se de forma relacional, contraditória e espacializada, configurando as diversas identidades territoriais. Esse movimento é imbricado de múltiplas relações entre o poder material (relações econômico-políticas) e o poder mais simbólico (ordem estritamente cultural), pois não há formação de identidades territoriais sem essas relações de poder (HAESBAERT, 2007).

Em relação à perspectiva integradora pode-se chamá-la também de perspectiva relacional, na medida em que, de acordo com Haesbaert (2007, p. 82) concebe o território enquanto uma dimensão sócio-histórica: “enquanto relação social, uma das características mais importantes do território é a sua historicidade” e enfatiza a inserção do mesmo dentro de relações de poder. A perspectiva relacional defende o território como uma dimensão da existência humana configurada por relações históricas imbricadas em manifestações de poder. Além disso, supera as discussões sobre território enquanto espaço de estabilidade e enraizamento dos grupos sociais, proporcionando uma visão mais relacional, dinâmica e contraditória do mesmo, inserida em uma abordagem espaço-temporal. O território é uma dimensão espacial formada por determinadas circunstâncias históricas e pela dinâmica geográfica específica ao qual se inseri.

A perspectiva de território adotada nesta dissertação é a perspectiva relacional supracitada. Ela contribui para uma concepção de território na qual o mesmo é constituído historicamente e na relação entre as dimensões sociais e naturais, em detrimento de visões fragmentadoras que ou privilegiam somente a dimensão material da sociedade e, dentre elas, a econômica, a natural ou a política,

ou destacam somente a dimensão simbólica, caso de algumas abordagens antropológicas de território. O mesmo é apresentado por esta perspectiva como uma dimensão dinâmica, configurada, histórica e geograficamente, por relações de poder contraditórias, inseridas em uma determinada totalidade econômica, política e cultural, envolvendo tanto seu aspecto material quanto simbólico.

É preciso ressaltar aqui a diferença entre espaço geográfico e território. O espaço geográfico é uma completude formada pela relação entre a sociedade (em suas múltiplas dimensões cultural, política e econômica) com os elementos naturais. Esta relação é envolvida por intencionalidades sociais que podem ser de donominação/apropriação do espaço ou não. São essas intencionalidades que vão construir diferentes configurações sócio-espaciais. Santos (2008), ao falar sobre a natureza do espaço geográfico, refere-se às intencionalidades sociais como uma espécie de “corredor” entre os sujeitos e o espaço a ser construído.

Por meio das intencionalidades pode ser produzido um espaço geográfico específico: o território. De acordo com Fernandes (2006, p. 33), “o território é o espaço [geográfico] apropriado por uma determinada sociedade que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder”. O território envolve relações entre os sujeitos permeadas de intencionalidades de dominação/apropriação, portanto é um espaço caracterizado pelas conflitualidades inerentes a essas intencionalidades.

Em se tratando, particularmente, da realidade dos territórios do campo, baseando-me em Saquet (2006) estes são entendidos neste trabalho como configurações que possuem sua dinâmica ecológica, econômica, social e simbólica profundamente ligada aos territórios urbanos e que, devido a isto, possuem com estes territórios relações dialéticas que conformam a totalidade social. No entanto, campo e cidade possuem aspectos particulares em suas dinâmicas que não devem ser encobertos pelas relações recíprocas e de formas espaciais em comum que dão base a existência da totalidade campo-cidade na sociedade capitalista. Como afirma Saquet:

Ambos [rural e urbano] se relacionam reciprocamente e contém uma miríade de aspectos específicos inerentes a formas de vida distintas. Há complexidade e heterogeneidade nos espaços rural e urbano. Elas são territoriais, com temporalidades e territorialidades. O que varia, são os arranjos, as intensidades, formas e conteúdos, as velocidades (SAQUET, 2006, p. 160).

Em se tratando das particularidades existentes nos territórios do campo, estas fundamentam, teórica e materialmente, a sustentação à defesa de uma escola diferenciada para esses territórios. No entanto, Arruda e Brito (2009) contribuem no sentido de chamar a atenção para o discurso que se fundamenta na existência das “especificidades” dos territórios do campo quando a intenção é a defesa de uma escola própria para os mesmos. De acordo com as autoras, as “especificidades” que alguns movimentos sociais destinam a esses territórios na verdade não tem sentido de existência, pelo fato de que neles não existem aspectos propriamente “específicos” (encontrados neles somente), mas, sim, aspectos produzidos na totalidade capitalista como um todo, sendo que em matizes e com particularidades diferentes, relacionados às escalas geográficas, esferas de vida e grupos sociais. Nas palavras das próprias autoras (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 43):

[..] as singularidades expostas por meio das “especificidades da vida do campo” nada mais são do que as formas de manifestação da sociedade capitalista, em suas distintas regiões, esferas de vida social, grupos sociais, entre outros.

Portanto, ainda que não possam ser negadas as singularidades que determinadas situações impõem, tais singularidades não podem ser explicadas por qualquer especificidade do campo, senão que estão circunscritas à determinação [de uma totalidade maior] do capital.

A importância dos argumentos de Arruda e Brito (2009) encontra-se no alerta ao fato de que não podemos promover, embasados pelo discurso da ‘especificidade dos territórios do campo’, uma análise isolada e incompleta destes territórios no que diz respeito aos aspectos gerais e/ou universais da totalidade social capitalista (como, por exemplo, as desigualdades de classes e a exploração do trabalhador rural), sob pena de escamotear essas relações quando se tratar das ‘especificidades’ de determinados territórios.

Concordo com as autoras quando argumentam que a investigação sobre as “especificidades” dos territórios do campo e de uma escola diferenciada para os mesmos exige à apreensão da totalidade social que corresponde à sociedade capitalista. Por este motivo, prefiro usar a palavra “particularidades” do que “especificidades” ao tratar da questão da diversidade sócio-territorial. Compreendo que essas particularidades sociais, políticas, produtivas e culturais que caracterizam e diferenciam os territórios demarcam a existência da diversidade sócio-territorial do

campo e são, ao mesmo tempo, aspectos da dinâmica contraditória própria da totalidade capitalista; a particularidade é discutida não em si mesma e por si mesma, mas por serem manifestações do caráter contraditório do capital que permite a diversidade mesmo quando esta se apresenta como uma antítese à sua lógica globalizadora, homogeneizante e universal.

Em relação, particularmente, ao território amazônico, as discussões desenvolvidas neste estudo estão longe de adotar uma visão fragmentada do mesmo, focando somente em um dos aspectos (natural, produtivo, social, político ou cultural) da dimensão territorial. Nem percebem a Amazônia como, nas palavras de Becker (2007, p.25) “uma grande unidade de conservação, a grande mancha verde a ser preservada para a saúde do planeta”, visão esta que é predominante em nível global.

A visão de unidade ecológica não predomina neste estudo, e o território Amazônico é percebido e discutido por meio de sua diversidade sócio-territorial, suas particularidades e contradições. A análise aqui proposta sobre a Amazônia não se sustenta somente na esfera ecológica (como faz parecer muitos discursos ambientalistas), mas também em suas esferas produtivas, políticas e culturais. “Existe uma diversidade [...], começando pela diversidade dos ecossistemas e passando pela diversidade cultural que existe na região [amazônica]” (Becker, 2007, p, 23) e esta diversidade está perpassada por inúmeras contradições sócio-políticas inerentes à sociedade capitalista. Esta visão repercute nas discussões que traço sobre, particularmente, os territórios do campo na Amazônia Paraense e as diretrizes curriculares elaboradas para os mesmos.

Toda a diversidade sócio-territorial encontrada na Amazônia Paraense pode ser percebida em seus territórios do campo. Estes se constituem em espaços singulares em termos naturais, produtivos, sociais, culturais e políticos, seja esta singularidade de caráter qualitativo e/ou quantitativo, caracterizando configurações sócio-territoriais particulares diante das que ocorre em outros espaços brasileiros ou em outras regiões do mundo.

De acordo com o Atlas de Integração Regional do Pará (PARÁ, 2010), dos 7.431.020 habitantes do Estado (dados de 2008), 70,05% constitui-se de população urbana e 29,95% de população é rural. Levando em conta esses dados, pode-se dizer que apesar da população ter uma característica predominantemente urbana “parte significativa da população do Pará continua vivendo no meio rural” (PARÁ,

2010, p, 36), fato este que acentua ainda mais a importância de se discutir as diretrizes e políticas públicas direcionadas a este território particular.

Essa população rural traça a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense, na medida em que é formada por inúmeros povos como ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados, colonos, extrativistas, praianos etc. cujas identidades estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas de seus territórios. Em relação a estes povos da Amazônia, Hage nos diz que:

A formação de identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominante na região, foram sendo impostos outros padrões de referências advindos de seus colonizadores e povoadores [...]: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e norte-americanos, as populações africanas que vieram como escravos, as populações asiáticas e japonesas, os judeus e sírios libaneses, e os imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (HAGE, 2005, p. 64).

Este retrato sócio-cultural amazônico traçado por Hage (2005) nos revela a diversidade sócio-territorial da própria região, na medida em que chama a atenção para a convivência (nem sempre harmoniosa, mas muitas vezes impositiva e contraditória) de padrões culturais distintos, cada um com seu modo de pensar, agir e sentir na sua relação com o território.

Esses povos da Amazônia Paraense convivem com a maior biodiversidade do mundo, além de uma riqueza de aspectos hidrográficos e minerais. Conforme dados fornecidos por Hage (2005) e Gonçalves (2005) em termos ecológicos a região possui a maior área de floresta tropical preservada no planeta; congrega a maior biodiversidade e o maior acúmulo de água doce do mundo. São trinta milhões de espécies animais e vegetais e a reserva de água doce tem uma extensão de 4,8 milhões de km², que representa 17% da água líquida do mundo e 70% da água doce do planeta. A grande maioria dos rios é navegável e abrigam cerca de 1.700 espécies de peixes. Em meio a este complexo geo-ecológico, encontramos inúmeros ecossistemas florestais como de terra firme (98% do solo), floresta de várzea (rica em sedimentos que cobrem 2% da bacia Amazônica), floresta de igapó e manguezais; e ecossistemas não florestais como cerrados, campo e vegetação litorânea.

É importante discutir aqui a relação mútua entre a bio e a sócio-diversidade, a fim de entendermos o que esta relação implica em termos das interfaces entre a

diversidade e o currículo. O valor intrínseco da biodiversidade está diretamente associado ao valor intrínseco da sociodiversidade:

as duas coisas estão e devem estar juntas. Isto porque a biodiversidade e a sócioidiversidade estão ligadas de maneira parcialmente causal, ou mutuamente implicativa, isto é, não só a diversidade humana é, em larga medida, derivada da diversidade ecológica do planeta, como a diversidade ecológica do planeta é, em larga escala, fruto das práticas de interação [das sociedades] com o ambiente físico. (ARAÚJO; CAPOBIANCO, 1996, p. 21).

A preservação e conhecimento da biodiversidade do território amazônico perpassam pela preservação de sua sociodiversidade e dos saberes inerentes a seus povos. CASTRO (2002) colabora com o entendimento dessa relação ao registrar que:

[...] índios, castanheiros, seringueiros, pescadores artesanais, etc. são capazes de identificar com enorme riqueza de detalhes as diferenciações de fauna e flora no interior da floresta, como a diversidade de espécies de peixes dos rios, igarapés e lagos. Mas também de sons produzidos na mata e suas diferenças em relação ao fato de ser noite ou ser dia, o mesmo em relação aos movimentos e aos odores. Tais grupos distinguem uma série de processos complexos inerentes aos ecossistemas de florestas úmidas tropicais. (CASTRO, 2002, p. 06).

Nesse sentido, a valorização e o registro dos conhecimentos que inúmeros povos da Amazônia possuem sobre a ecologia de seus territórios devem ser medidas de ação nas diretrizes curriculares, por ser o currículo o fio condutor por onde os conhecimentos são excluídos ou afirmados no ambiente escolar.

A diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense se expressa economicamente. Encontramos, neste território, a presença da agricultura familiar, do agronegócio, caça, pesca artesanal e industrial; do extrativismo mineral e vegetal, da exploração madeireira etc., que convivem de forma contraditória e conflituosa. A agricultura familiar representa 85,4% do total de estabelecimentos na região, sendo responsável por 58,3% do valor bruto da produção agropecuária, ao mesmo tempo em que, de forma contraditória, recebe apenas 38,6% do financiamento público na região (HAGE, 2005). Encontram-se também no território amazônico o agronegócio da soja e os grandes projetos minerais, entre eles: o Programa Grande Carajás (Projeto Ferro Carajás, Projeto ALBRÁS-ALUNORTE etc.). Temos a prática da pesca realizada pelos povos ribeirinhos e as grandes indústrias de pesca e o

extrativismo da borracha, da castanha, do açaí etc. (HAGE, GONÇALVES, 2005, 2005).

Além disso, os territórios dos campos da Amazônia Paraense apresentam uma dinâmica política intensa e contraditória, reconhecida, histórica e internacionalmente, por seus conflitos entre ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados, colonos e extrativistas, considerados povos do campo, entre si mesmos e com fazendeiros, agroindustriais, madeireiros, políticos, assalariados, comerciantes etc. (CASTRO, 2008). São inúmeras territorialidades convivendo de forma a alcançar, cada uma, a hegemonia na apropriação e ordenação dos territórios do campo amazônico.

No que se refere aos aspectos sócio-educacionais, a Amazônia Paraense possui 12.599 escolas de Educação Básica. Desse total, 25% (3.115) são escolas urbanas e 75% (9.484) são rurais. Esses dados em casos não raros causam surpresa, ao revelarem que a grande maioria das escolas na Amazônia Paraense não está na cidade e, sim, no campo. No entanto, apesar de serem em maior número em termos de estabelecimentos, as escolas rurais concentram um número de matrículas bem menor dos que as escolas urbanas. Este dado tem toda uma relação com o número de crianças e jovens do campo que freqüentam a escola, em comparação com a freqüência bem maior dos alunos das áreas urbanas. Essa relação assimétrica entre a freqüência escolar no campo e a freqüência escolar nas cidades possui explicação nas políticas públicas de educação que foram e ainda são colocadas em prática no Brasil, as quais marginalizam o campo e os seus sujeitos, destinando a eles uma escola que não condiz com sua realidade sócio-territorial.

A seguir, a tabela da distribuição de matrículas das escolas do campo tomando por base a diversidade sócio-territorial:

ÁREA DE LOCALIZAÇÃO	%
Comunidade Rural	44%
Colônia Agrícola	4%
Assentamento	9%
Comunidade Indígena	1%
Comunidade Quilombola	3%
Comunidade Ribeirinha	22%
Comunidade Vicinal	16%
Comunidade Rural em fazenda	1%
Comunidade garimpeira	0%
Comunidade Praiana	0%

TOTAL	100%
-------	------

Tabela 01: distribuição da matrícula da educação básica do campo na Amazônia Paraense.

Fonte: PARÁ, 2008^a, p. 20.

Diante do cenário amazônico apresentado acima, utilizo os dizeres de Gonçalves (2005): “é mais realista falarmos em “amazônias” do que em Amazônia”, pois este espaço é configurado pela diversidade. Em seguida, apresentamos a cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense para proporcionar mais materialidade às discussões entre território e currículo realizadas neste trabalho.

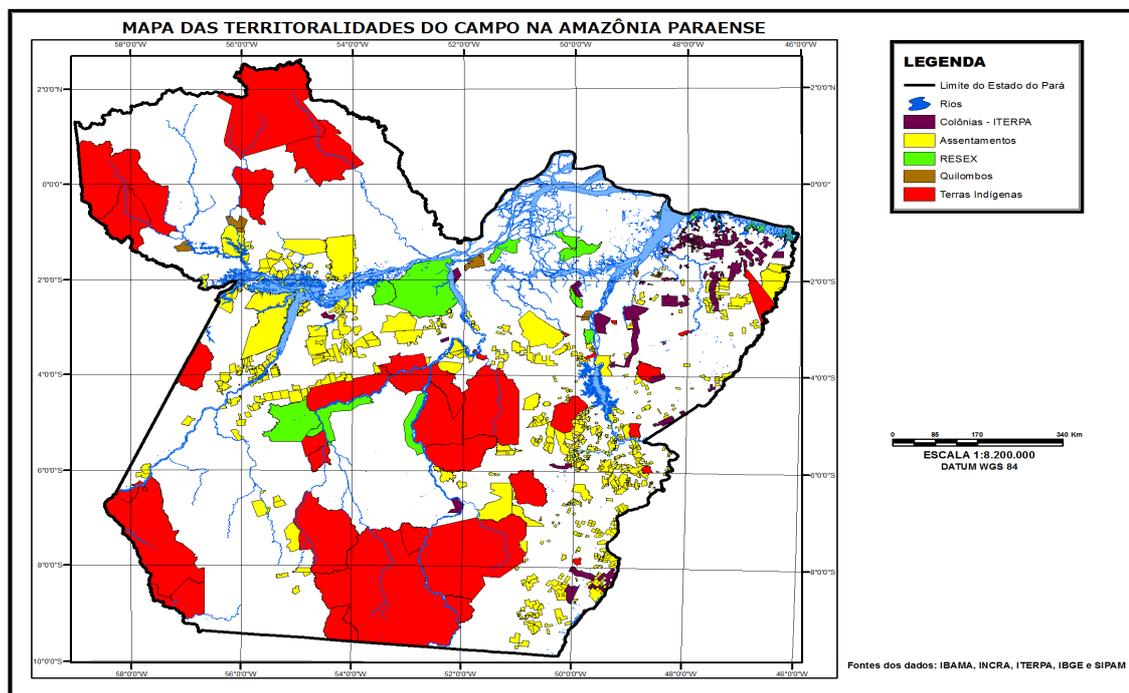
2.1.1 Cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia paraense

A Amazônia Paraense ocupa uma área de 1.247.689,515 Km² do território brasileiro, o que representa 14,66% de todo o território nacional⁴ (PARÁ, 2010). Possui como limites geográficos: ao NORTE – Guiana e Suriname; ao NORDESTE – Oceano Atlântico e oeste do Amapá; a LESTE – Maranhã; a SUDESTE – o Estado de Tocantins; a SUL – o Estado do Mato Grosso (pelo Planalto Central); a SUDOESTE – Estado do Mato Grosso (pelo Rio Teles Pires); a OESTE – Estado do Maranhão e a NOROESTE – Estado de Roraima.

A cartografia da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense apresentada neste trabalho é formada pelo mapa geral de algumas das principais territorialidades amazônicas e os seus mapas específicos. Esses mapas possuem como objetivo demonstrar, geograficamente, a diversidade sócio-territorial na região e não somente as áreas ocupadas pelos diversos grupos que vivem na Amazônia Paraense. Mesmo porque o território não é concebido neste trabalho meramente como espaço físico ocupado, mas, principalmente, como expressão da diversidade social em meio às suas relações de poder. O território não é uma dimensão fixa, estática, mas dinâmica, construída e re-construída pelos sujeitos que dele se apropriam.

As territorialidades cartografadas são: a dos assentamentos, das colônias rurais, dos quilombos, das RESEXs (Reservas Extrativistas) e das áreas indígenas, apresentadas em conjunto no mapa geral que segue:

⁴ A Amazônia Paraense faz parte da Amazônia Legal, que envolve os seguintes Estados brasileiros: Pará, Amazonas, Amapá, Acre, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhã e Mato Grosso.



Mapa 1: Territorialidades do campo na Amazônia Paraense.

Fonte: Laboratório de geoprocessamento - NUMA/UFPA.

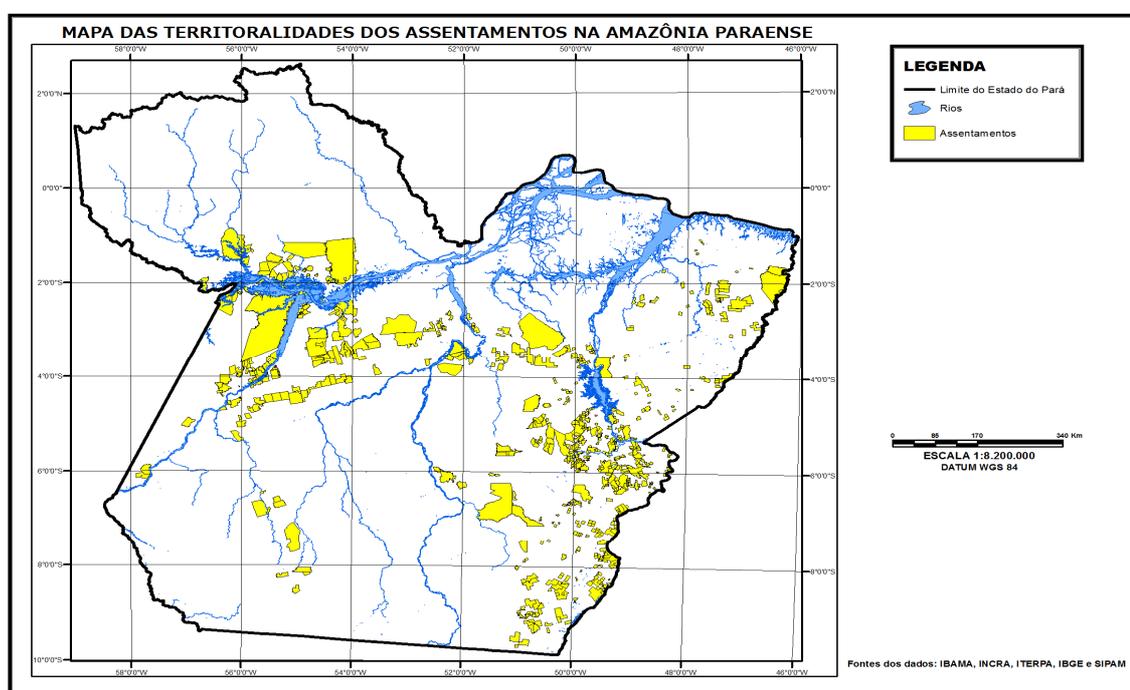
É importante destacar que a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense não se resume a essas territorialidades acima cartografadas, na medida em que há ribeirinhos, praianos e outra série de povos ou grupos⁵ que reproduzem sua existência neste espaço geográfico particular. No entanto, parto do pressuposto de que essas territorialidades demonstradas no mapa anterior englobam as principais formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência encontradas nos territórios do campo na Amazônia Paraense, a saber, a agricultura, o extrativismo e a pesca, com todas as suas cargas materiais e simbólicas.

Em relação propriamente às territorialidades ribeirinhas (uma das mais significativas em se tratando de Amazônia), por se concentrar às margens dos rios está presente em quase todo o território amazônico e confunde-se com as territorialidades cartografadas neste trabalho. Em relação às territorialidades praianas concentram-se em todo o litoral paraense, destacado no mapa das territorialidades das RESEXs (MAPA 5).

⁵ Garimpeiros, comunidades de fazenda, coletores de castanha, agricultores etc.

As territorialidades amazônicas, em termos da natureza do trabalho social, em muitos contextos geográficos se confundem uma com as outras, sendo extrativista o indígena e o quilombola e ribeirinho o colono e o extrativista, por exemplo. Isso faz com que as territorialidades não sejam rígidas e se entrelacem, criando outras mais complexas das que as territorialidades tradicionais cartografadas nesta dissertação.

Em se tratando de cada territorialidade cartografada, os assentamentos ocupam, preliminarmente, uma área de 11.15.192ha. O mapa abaixo apresenta a cartografia dos assentamentos:



Mapa 2: Territorialidades dos assentamentos na Amazônia Paraense.
Fonte: Laboratório de geoprocessamento - NUMA/UFPA.

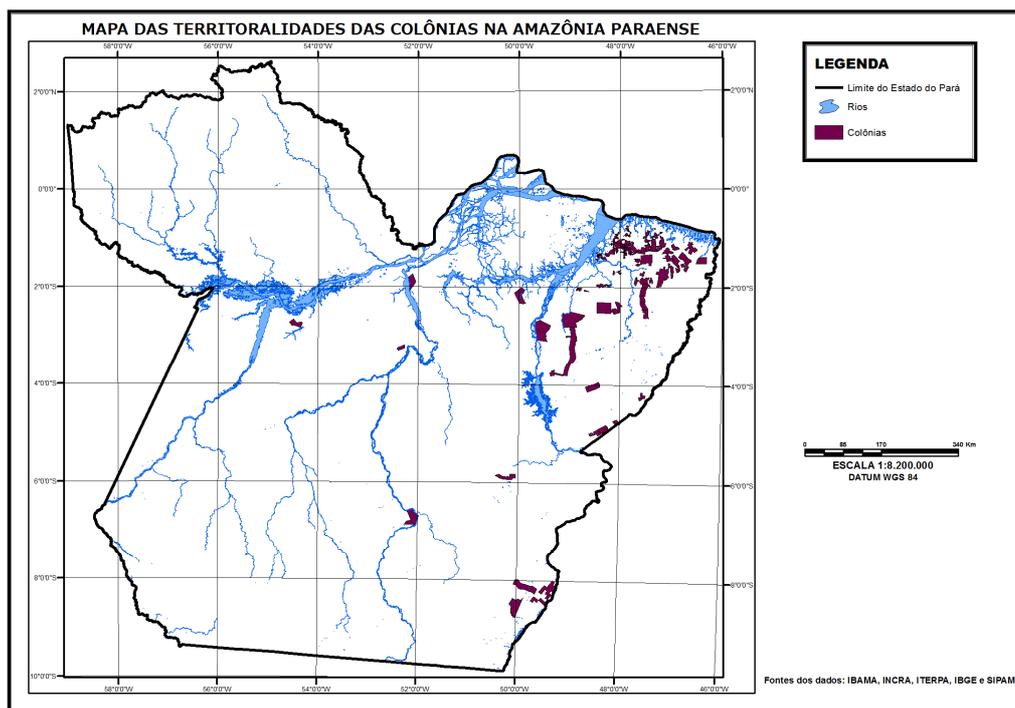
Essas territorialidades, no que se refere à nova divisão do território paraense em regiões de integração⁶, organizada pelo governo estadual, estão concentradas nas regiões do Baixo Amazonas (noroeste do Estado), Tapajós (sudoeste) e Xingu (centro) e nas do Lago de Tucuruí (sudeste), Carajás (sudeste) e Araguaia (sul do Estado).

Esses assentamentos referem-se aos territórios cadastrados pelo INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária) para a Reforma Agrária e que são ocupados

⁶ Para fins de planejamento estadual, o governo do Pará dividiu o território paraense em 12 regiões de integração: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Lago Tucuruí, Marajó, Metropolitana, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu. O mapa dessa divisão pode ser consultado no Atlas de Integração do Estado do Pará, 2010 (ver referências).

por famílias que, por meio, principalmente, do trabalho com a terra, traçam sua relação com o território.

As territorialidades das colônias rurais, também cadastradas pelo INCRA, abrangem uma área de 1.797.399ha. O mapa a seguir demonstra a cartografia das colônias:



Mapa 3: Territorialidades das colônias agrícolas na Amazônia Paraense.

Fonte: Laboratório de geoprocessamento - NUMA/UFGPA.

As colônias estão concentradas nas regiões de integração do Guamá, Rio Caeté e Rio Capim, no nordeste paraense.

Os colonos, assim como os assentados, também possuem como característica a relação com o trabalho agrícola.

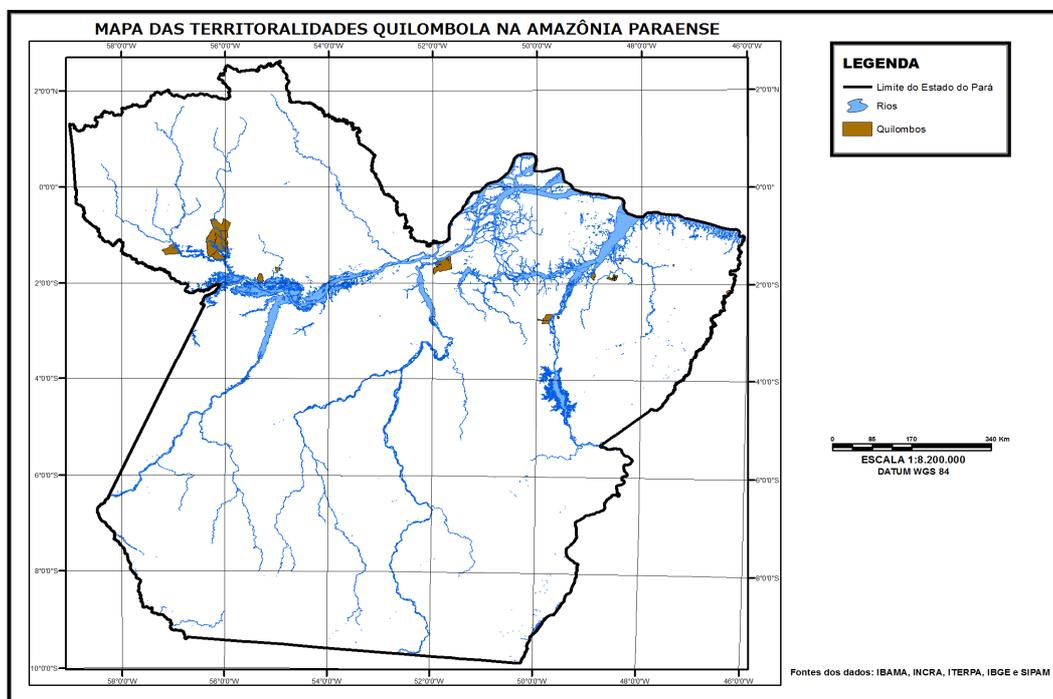
Os quilombos configuram suas territorialidades no campo da Amazônia Paraense por meio de uma área de 586.479ha, distribuída entre as regiões do Baixo Amazonas, Marajó (norte) e Tocantins (norte).

Os quilombos atuais são territórios ocupados por comunidades negras tradicionais⁷ remanescentes dos quilombos originais, surgidos no Brasil na época da

⁷ O termo “tradicionais” é usado para definir grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista sócio-cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. Essa noção refere-se, por exemplo, tanto a comunidades quilombolas quanto a povos indígenas, que desenvolveram modos

escravidão para servirem de locais de resistência a mesma. São territórios do campo apropriados em nome do direito histórico à terra defendido pelas comunidades quilombolas.

Apesar de as territorialidades dos quilombos ser a que ocupa a menor área entre as demais territorialidades cartografadas, é no Estado do Pará que se concentra o maior número de territórios quilombolas titulados pelo governo federal, colocando por terra teorias que defendem a fraca participação do negro na composição da sociedade amazônica paraense. Em 2005, o Estado do Pará concentrava mais da metade (58%) do total de terras quilombolas tituladas no país. A seguir a cartografia das territorialidades quilombolas:

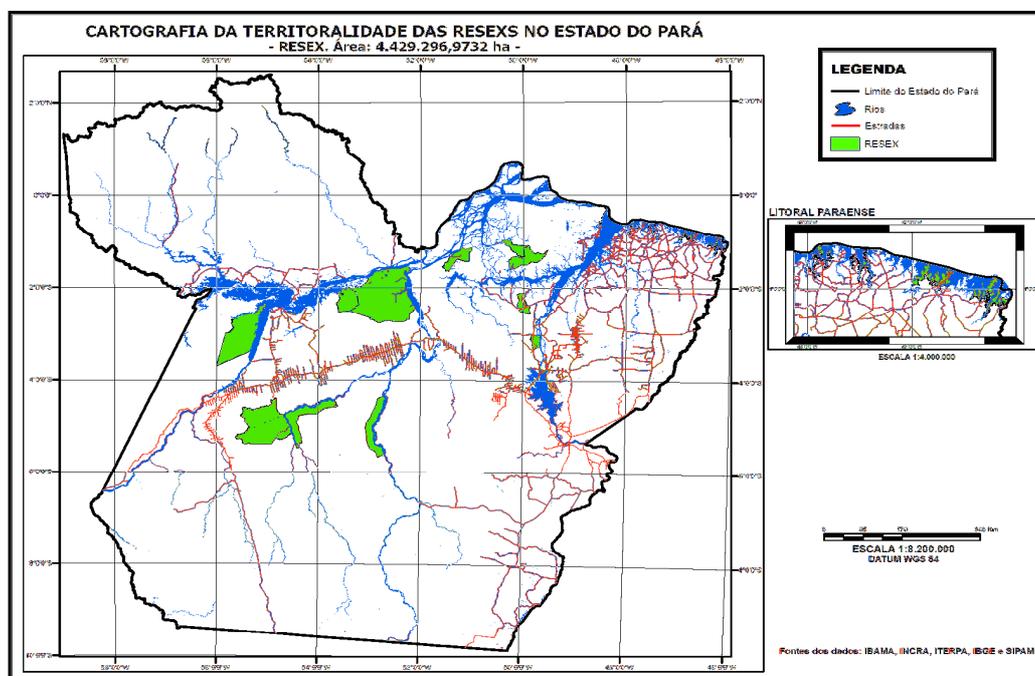


Mapa 4: Territorialidades quilombolas na Amazônia Paraense.
Fonte: Laboratório de Geoprocessamento NUMA/UFPA.

Em se tratando das RESEXs (reservas extrativistas), territorializam-se em um espaço de 4.429.296ha, concentrado na região de integração do Baixo Amazonas, Xingu e Marajó.

particulares de existência na relação com os seus territórios. (LINHARES, Jairo Fernando Pereira. **Populações tradicionais da Amazônia e territórios de biodiversidade**. Disponível em: www.socioambiental.org.br. Consultado em: 02/10/2010).

As RESEXs são territórios do poder público, onde vivem comunidades tradicionais que retiram sua subsistência da relação íntima com a floresta. Vejamos o mapa abaixo que demonstra a cartografia das RESEXs:



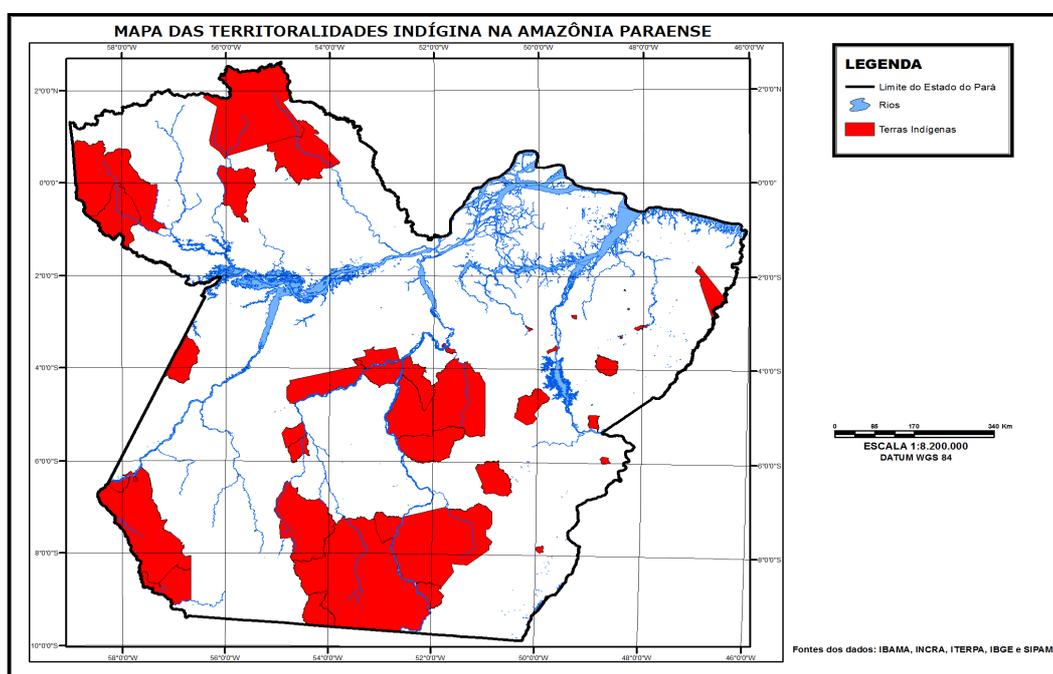
Mapa 5: Territorialidades das RESEXs na Amazônia Paraense.
Fonte: Laboratório NUMA/UFGPA.

As territorialidades indígenas são, entre as demais, as que ocupam a maior área no território, 28.514.634ha, dado este que pode ser explicado levando em conta a história secular de ocupação do território brasileiro por inúmeras sociedades indígenas e a sua luta pelo direito de propriedade do território. A área das territorialidades indígena no que se refere às regiões de integração concentra-se na região do Baixo Amazonas, Tapajós, Xingu e Araguaí⁸.

A maioria dos povos indígenas na Amazônia Legal, considerados povos tradicionais, possuem um modo de vida vinculado, diretamente, às águas e às florestas. Em termos demográficos, a Amazônia Legal (na qual está inserida a Amazônia Paraense) concentra, aproximadamente, 188 povos indígenas, o que corresponde a 77% do total nacional de 235 povos.

⁸ Apresenta-se como proposta interessante de pesquisa um trabalho que se dedique a analisar a relação geográfica entre as territorialidades e as áreas de integração, a fim de entender melhor o processo histórico-espacial de configuração dessas territorialidades no Estado do Pará.

A Amazônia Legal engloba, além da maioria dos povos indígenas do Brasil, 59,43% dos índios que vivem em territórios do campo no país e apenas 16,09% dos que vivem nas cidades. No que se refere ao Estado do Pará, esta população está distribuída da seguinte forma: 25.962 índios em territórios do campo e 11.718 em territórios nas cidades, perfazendo um total de 37.681 indígenas (CARVALHO; HECK; LOEBENS, 2005). Estes dados revelam-se de significativa importância no que tange a formulação de diretrizes curriculares para o Campo na Amazônia Paraense. Abaixo a cartografia indígena na Amazônia Paraense:



Mapa 6: Territorialidades indígenas na Amazônia Paraense.

Fonte: Laboratório de Geoprocessamento NUMA/UFPA.

Ressalta-se que as territorialidades acima cartografadas convivem, em meio a relações de conflito pela apropriação da terra, com territorialidades de grupos que também fazem parte da dinâmica territorial do campo na Amazônia Paraense, a saber: latifundiários, empresários, industriais, madeireiros, agroindustriais etc., grupos esses cujas territorialidades frequentemente se confundem na configuração territorial da Amazônia Paraense.

A importância de uma Educação do Campo e seu currículo, sintonizada com toda essa diversidade sócio-territorial é o centro da discussão a ser realizada na próxima subseção.

2.2 A DIVERSIDADE E SUAS INTERFASES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E O CURRÍCULO

No que diz respeito àqueles que problematizam sobre a educação para os territórios do campo na Amazônia Paraense, especialmente cientistas, políticos e movimentos sociais, as questões referentes a uma abordagem territorial para as diretrizes curriculares que chegam até às escolas dos territórios do campo ocupam um lugar de destaque em suas pesquisas e propostas políticas. Este fato deve-se ao reconhecimento de que a Educação do Campo, especialmente o seu currículo, deve ser pensada e colocada em prática possuindo um vínculo estreito com as particularidades próprias dos territórios aos quais se destina. Esse vínculo, no entanto, não deve dar margem para análises fragmentadoras da dinâmica territorial, por meio das quais o território amazônico é estudado isolado dos demais territórios do Brasil e do mundo (FERNANDES, 1999).

A intenção é o alcance da função da Educação do Campo, enquanto colaboradora da sustentabilidade ecológica em associação com a valorização da diversidade e com a problematização das relações sócio-políticas dos territórios. Em suma, a Educação do Campo na Amazônia e suas diretrizes curriculares têm que levar em conta o fato de que:

Há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si. Há que se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que têm esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente a incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania. (GONÇALVES, 2005, p. 10).

A política de educação escolar, especialmente a curricular, direcionada aos territórios do campo na Amazônia Paraense deve estar enraizada nas diversas territorialidades dos povos desta região, valorizando seus modos de vida, preservando sua ecologia e problematizando seus aspectos advindos de contradições sócio-econômicas, como forma de garantir aos povos do campo o direito de uma educação no e do campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar

e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, pp. 25-26).

Como nos diz Arroyo sobre políticas públicas para a Educação do Campo:

falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito aos povos do campo (ARROYO, 2004, p. 101).

Um dos princípios da Educação do Campo é que “os sujeitos da educação são povos do campo” (ARROYO, 2004). Eles têm como fundamento de sua identidade o território, com toda sua dinâmica constituída de particularidades em meio à totalidade social. Portanto, apresenta-se como um direito uma educação alternativa para esses povos: alternativa no sentido de diferente à educação historicamente imposta, de caráter fortemente urbanocêntrico e na qual o currículo esteja contextualizado com os aspectos da diversidade sócio-territorial.

Seguindo a lógica de raciocínio podemos indagar: quais as implicações desse princípio da Educação do Campo discutido acima para a formulação de diretrizes curriculares na Amazônia Paraense?

Uma Educação Básica do Campo para a Amazônia e suas diretrizes curriculares, deve apoiar-se em uma abordagem territorial cuja perspectiva de território sustenta-se em uma relação entre ecologia, cultura, economia e justiça social, levando em conta as particularidades territoriais dessa relação em sintonia com as contradições inerentes à totalidade capitalista. Santos (2008) compreende a Educação Básica para as escolas do campo como parte constitutiva de um projeto nacional no qual a diversidade é protagonista, a relação entre teoria e prática é vivenciada e o campo faz parte da organização da vida social em uma inter-relação com a cidade.

A relação entre o território e o currículo da educação básica do campo pode ser construída partindo-se do seguinte ponto de discussão: assim como o território é produto/condição da formação de identidades individuais e sócio-culturais (que se materializam por meio do processo de constituição de territorialidades) o currículo também é um produto/condição de identidades individuais e coletivas. Neste sentido, não posso deixar de utilizar Silva (2007) quando afirma em seu famoso livro *Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo* que “o currículo

é um documento de identidade” (p, 150). O currículo é o fenômeno educacional mais relacionado à questão da identidade, pois é nele que estão selecionados os saberes e práticas constituintes do modo de pensar, agir e sentir que determinada sociedade quer afirmar por meio da escola, entre tantos outros espaços de constituição e afirmação do ser social. Colaborando com esta idéia, Hage afirma que: “o currículo tem a capacidade de interferir na maneira como cada um de nós sente, pensa e expressa o mundo, socializando maneiras próprias de como nos relacionamos com a natureza e com os outros seres humanos” (HAGE, 2006, p. 164).

Partindo desse pressuposto, a identidade produzida pelo currículo quando entra em sintonia com a identidade territorial de um povo, colabora com a problematização de questões sobre a sustentabilidade ecológica, o desenvolvimento econômico e político e sobre a afirmação cultural dos territórios envolvidos e, portanto, da realidade dos povos que neles habitam. O princípio da Educação do Campo de que “os sujeitos da educação são povos do campo” chama justamente a atenção para a importância desta sintonia entre a identidade territorial e aquela produzida por meio do currículo e de suas diretrizes governamentais.

As diretrizes curriculares são entendidas neste estudo como orientadoras de planos de ação que, em conjunto e colocados em prática, constituem uma política pública. As diretrizes são consideradas neste estudo conforme a concepção de política pública adotada pela articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, considerada uma grande expressão em favor de uma Educação do Campo no Brasil e constituída por movimentos sociais do campo, órgãos públicos e ONGs. De acordo com esta articulação, as políticas públicas são um conjunto de ações resultantes de demandas coletivas construídas na interação Estado-sociedade (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Nesse sentido, quando pensadas e configuradas para os territórios do campo, as diretrizes (e as políticas públicas que advirão das mesmas) devem valorizar e legitimar as singularidades destes territórios, atendendo as demandas de seus próprios povos. Em suma, devem colaborar para o fortalecimento da diversidade sócio-territorial. Em termos destas diretrizes curriculares, é apropriado pensar em uma relação dialética, na medida em que essas diretrizes constituem as identidades territoriais, ao mesmo tempo em que são constituídas pelas mesmas.

Para um maior aprofundamento sobre as diretrizes curriculares e as políticas públicas advindas das mesmas, destaco a contribuição de Gimeno Sacristán em seu

livro “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, com a intenção de promover um diálogo entre a definição de política pública deste autor e a defendida pela articulação nacional. A política pública curricular para Sacristán:

[...] é um aspecto específico da política educativa, que *estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar* o currículo dentro do processo educativo, tornando claro *o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa*, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 1991, p. 101, grifo nosso).

As concepções de política pública adotada pela articulação nacional “Por uma Educação do Campo” (1999) e por Sacristán (1991) destacam a questão de que uma política não é resultado de ações isoladas e autoritárias por parte do Estado, mas fruto de um diálogo entre agentes sociais como o Estado, movimentos sociais, cientistas etc. Sacristán (1991) destaca que a própria seleção/distribuição do conhecimento escolar adotada na política curricular, resultante deste diálogo, acaba demonstrando o poder e a autonomia que cada um dos agentes tem sobre a construção curricular.

Pensar sobre uma política pública curricular para a Educação do Campo que conceba os sujeitos do processo educativo como povos dos campos, como povos que possuem sua marca territorial, significa pensar o processo de construção de diretrizes curriculares como um espaço de direitos dos povos do campo. Nesse sentido, discutir sobre diretrizes curriculares para os territórios dos campos na Amazônia Paraense, alternativas à política que historicamente foi imposta aos povos destes territórios, políticas homogeneizadoras, uniculturalistas e urbanocêntricas (CORRÊA, 2005), é pensar sobre um projeto de educação nacional onde políticas de Educação do Campo demandadas pelos povos que vivem nestes territórios ocupa um lugar central.

Ainda mais, pensar em diretrizes curriculares para os povos do campo da Amazônia Paraense é pensar nesses povos como sujeitos coletivos que possuem o direito de viverem em seus territórios colocando em prática suas diversas culturas; é dar voz a esses sujeitos para que expressem seus interesses de sustentabilidade ecológica, reconhecimento cultural e de fim das desigualdades de classes em meio aos ditames da estrutura capitalista.

Conforme nos diz a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”:

O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo

A luta dos movimentos sociais do campo no âmbito da construção de diretrizes públicas curriculares tem alcançado vitórias em termos legais. A maior de todas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 (KOLLING,; CERIOLI; CALDART, 2000, p, 20).

Estas diretrizes apóiam-se na Lei 9394/96 (LDB) que defende a oferta de uma educação adequada á realidade do campo e nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. De acordo com Fernandes (2002, p. 91) a aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo: “representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

As diretrizes significam o reconhecimento, por parte do governo federal, de que os territórios do campo devem ser pensados como dimensões sócio/geográficas que possuem identidades e modos de organização sócio/territoriais diferenciados do urbano e que, portanto, não podem ser concebidos por meio de uma visão “urbanóide” e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como sinônimo de país moderno. A aprovação das Diretrizes para a Educação do Campo pelo governo federal, expressa a idéia defendida por Molina de que “a Educação do Campo tem uma tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro” (MOLINA, 2002, p. 39).

As bases para a construção de diretrizes curriculares defendidas pelos povos do campo podem ser encontradas nos escritos sobre educação de Paulo Freire. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” Freire elabora uma concepção de educação que, em termos de currículo, indica que o mesmo deve ser resultado de uma sistematização de conhecimentos construídos por meio do diálogo entre educadores e educandos e que estejam em sintonia com o mundo desses educandos, ao seu modo de pensar, agir e sentir. É válido explicitar melhor esta questão.

De acordo com Freire (2005), a educação, em um processo dialético com a totalidade da qual faz parte, tem como função precípua a conscientização política da classe oprimida e, como fim último, a colaboração na transformação da sociedade,

por meio da superação da contradição entre classe opressora x classe oprimida. A educação, portanto, é práxis social revolucionária na teoria de Freire.

Mas quais são as características para Freire de uma educação que serve a práxis social revolucionária? Como essa educação pode ser conscientizadora e colaborar com a superação da contradição opressor x oprimido? Para respondermos a estas perguntas temos que explicar a contradição entre educação bancária e educação problematizadora e a importância de sua superação.

A educação bancária é a educação que serve à classe opressora. É um de seus instrumentos de opressão. É a educação tradicional, onde a relação educador-educando é fundamentada em uma mera narrativa de conteúdos. Esses conteúdos são transmitidos pelo educador para serem absorvidos de maneira ingênua e passiva pelos educandos. São conteúdos que não tem relação com o contexto social concreto dos mesmos e que, portanto, não estimulam os educandos a refletirem/problematizarem sobre este contexto. Sem uma reflexão (teorização) problematizadora sobre o contexto social em que vivem e sobre sua posição neste contexto, os educandos (oprimidos) não poderão se tornar seres ativos e transformadores da realidade contraditória em que vivem: não poderão ser seres de *práxis*. De acordo com Freire:

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolveram em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2005, p, 68).

A educação bancária estimula a consciência adaptativa (ingênua) dos homens em seu meio social e não a consciência crítica que insere os homens no mundo como seres transformadores. É uma educação adaptativa e não transformadora.

Nos conteúdos depositados na mente dos educandos, a educação bancária transfere uma visão fragmentada da realidade, fazendo com que o educando não consiga formar uma visão totalizante da realidade social e, portanto, tenha dificuldade de entendê-la em sua complexidade histórica e contraditória. A educação

bancária não permite aos educandos perceber os fenômenos sociais, incluindo eles mesmos, como fazendo parte de uma totalidade dialética.

O currículo na educação bancária é percebido como um instrumento técnico onde estão sistematizados, de forma lógica e por meio de disciplinas independentes, os conteúdos escolhidos pela classe opressora para serem transmitidos aos educandos. Esses conteúdos, como já ressaltado aqui, são completamente desprovidos de significação para os educandos, pois são conjuntos de informações desligadas de seu cotidiano, de sua realidade concreta. As informações são muito mais relacionadas à realidade do opressor do que do oprimido o que, para Freire, representa uma invasão cultural (FREIRE, 2005).

Essas informações selecionadas pela classe dominante representam o arcabouço ideológico da mesma que mascara as contradições inerentes à realidade do oprimido. São informações desligadas desta realidade justamente para ocultá-las dos seus sujeitos, os oprimidos. Conforme Paulo Freire “a tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que “leiam” sua própria realidade de forma crítica, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem” (FREIRE; SHOR, 1986, p, 50).

Além disso, por meio da organização disciplinar, onde as disciplinas parecem não terem ligações entre si, o conteúdo curricular transfere uma visão fragmentada e, portanto, alienante da realidade social.

Neste tipo de educação o educador é o depositante e o educando o depositário; o educador é o sábio enquanto que o educando é o ignorante; o educador é o sujeito ativo, o educando o objeto passivo. São essas contradições entre educador e educando típicas da educação bancária, contradições essas que impossibilitam o diálogo entre educador e educando. É por isso que a educação bancária para Freire é uma ação antidialógica. As principais características dessa ação são a conquista do educando pelo educador, a sua manipulação; a divisão dos grupos sociais para enfraquecê-los diante do poder manipulador e a invasão cultural que ocorre, principalmente, por meio dos conteúdos curriculares.

A educação bancária é própria da práxis da classe opressora. Portanto, seu contrário é a educação problematizadora própria da práxis da classe oprimida, a práxis revolucionária (FREIRE, 2005) O antagonismo entre classes sociais se

expressa na interpretação de educação realizada por Paulo Freire, na medida em que esta educação é um fenômeno marcado por contradições.

O contrário da educação bancária (educação esta adaptativa, estimuladora da consciência ingênua, da dicotomia educador-educando, do currículo como invasão cultural e da ação antidialógica) é a educação problematizadora. Este é o nome que Freire dá a sua proposta de educação. Alguns estudiosos a chamam de Educação libertadora ou Pedagogia do Oprimido porque entende a educação como uma ação cultural para a liberdade (TORRES, 1998).

Para Freire a educação problematizadora é a educação que serve à classe oprimida. É o seu instrumento de interpretação da realidade objetiva tal como ela é e de sua transformação; é um instrumento de luta das classes populares pelos direitos de cidadania e de emancipação social (TORRES, 1998).

A proposta de Freire de educação não é adaptativa, ao contrário, visa estimular nos homens seu caráter de seres que buscam interpretar e conhecer sua realidade social e de reconhecer-se como parte dessa realidade para que, aliando esses conhecimentos a uma ação de classe, possam transformar a sociedade por meio da superação de suas contradições. Dessa forma, é uma educação que estimula a reflexão (problematização) e a ação dos homens sobre a realidade. “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p, 77).

A educação problematizadora forma nos educandos uma consciência crítica sobre si mesmo enquanto sujeitos que estão com o mundo e não apenas no mundo. Caracterizando a sua concepção de educação problematizadora Freire diz que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionalizada do mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo (FREIRE, 2005, p, 77).

A educação problematizadora não percebe o educando como apenas um depositário de conteúdos, mas como seres críticos. A educação não é interpretada como transferência de conteúdos que correspondem à cultura da classe opressora. Não se fundamenta em uma consciência neutra na sua relação com o mundo, mas

repleta de intencionalidades. É a educação que, invés de depositar conteúdos desligados do mundo dos educandos, problematiza a relação entre os mesmos e o mundo no qual estão inseridos.

Na educação freiriana os homens se educam em comunhão mediatizados pela realidade material cognoscível. O educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa é também educado. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p, 79). Tanto educador como educando são, ao mesmo tempo, dialeticamente, sujeito e objeto do ato educativo. Para Freire este é o primeiro teste da educação problematizadora: a transformação tanto dos professores quanto dos alunos como agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE; SHOR, 1986) Melhor dizendo, a superação da dicotomia educador-educando própria da educação bancária antidialógica.

O diálogo é entendido na concepção de educação de Paulo Freire como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos: é parte do nosso progresso, do caminho para nos tornarmos seres humanos (FREIRE, 2005). Através do diálogo entre educador e educando os dois podem refletir/problematizar juntos sobre si próprios e sobre sua relação com a realidade objetiva, podendo, dialeticamente ao processo de teorização da realidade, atuar juntos para transformá-la. A relação educador-educando é *práxis* em Paulo Freire.

O educador que pretende atuar com a educação problematizadora deve sempre se perguntar como conciliar sua prática de ensino a sua opção política (FREIRE; SHOR, 1986).

A dialogicidade é referência para a construção curricular em Paulo Freire: dialogicidade entre sujeitos, saberes e áreas do conhecimento. Em face dessa dialogicidade o currículo numa perspectiva freiriana se constitui numa perspectiva interdisciplinar e que parte da realidade material do educando para a seleção do conteúdo que será discutido. Nesse sentido, Freire construiu uma proposta curricular interdisciplinar via tema gerador.

O tema gerador é extraído da discussão sobre a realidade social dos educandos. A partir do levantamento de dados sobre a realidade dos alunos, os educadores, após análise, selecionam situações significativas e temáticas que explicitem os problemas enfrentados pelos participantes de determinada comunidade. Desta temática tiram o tema gerador. (FREIRE, 2005)

O tema gerador passa a ser um aspecto fundamental no desenvolvimento da concepção curricular proposta por Paulo Freire. Reflete a interpretação de educação do autor como um processo em constante relação com a realidade material, histórica e contraditória dos educandos. A práxis educativa revolucionária inicia-se nesta relação.

Em relação ao caráter crítico de sua educação problematizadora, Freire ressalta que:

A crítica que a educação libertadora tem para oferecer [...] não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade. Não há dúvida de que o movimento da Escola Nova, o movimento progressivo ou da Escola moderna, deram muito boas contribuições para o progresso educacional, mas a crítica da Escola Nova ficou, em geral, no nível da escola e não se estendeu a sociedade como um todo (FREIRE; SHOR, 1986, ?).

Nesse sentido, tomando como base a educação problematizadora de Paulo Freire, as diretrizes curriculares para as escolas do campo devem levar em consideração a realidade própria dos sujeitos desse território e oferecer aos mesmos conhecimentos que os possibilitem problematizar a sua realidade por meio de questões inerentes a sua diversidade sócio-territorial.

Levando em conta a importância de diretrizes curriculares que produzam identidades sociais em sintonia com as identidades territoriais e que sejam problematizadoras das mesmas, dialogo com Apple (2006) no sentido de questionar sobre a função sócio-política de diretrizes curriculares oficiais por parte do governo, seja a nível nacional ou estadual. As discussões promovidas por este autor sobre currículo nos ajudam a problematizar as diretrizes curriculares oficiais e suas implicações para a Educação do Campo na Amazônia Paraense.

A concepção de currículo de Apple pode ser evidenciada por meio do seguinte trecho de seu livro “Ideologia e Currículo”, que trata a respeito do caráter da educação:

[...] enquanto não levamos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas [neutras]. São inerentemente éticas e políticas (APPLE, 2006, p. 22).

Apple concebe a educação como um fenômeno social inserido na sociedade capitalista, desigual e contraditória, movimentada pelos conflitos de classe e pelas contradições econômicas. Dessa forma, as políticas públicas curriculares expressariam este tipo de sociedade por meio da seleção dos conhecimentos integrantes dos currículos oficiais a serem colocados em prática nas escolas. Esta seleção dos conhecimentos, que faz parte de uma “tradição seletiva” do conhecimento, seria fruto de um jogo de poder pela hegemonia de uma concepção de sociedade e cultura que a legitima (APPLE, 2006).

Nesse sentido, em termos propriamente de currículo, Apple afirma que:

o currículo nunca é simplesmente um montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma “tradição seletiva feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos e organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53).

O currículo, portanto, é, sobretudo, um instrumento de seleção de conhecimentos que contribuem para a construção de identidades sócio-culturais e, devido a isto, está imerso em conflitos entre grupos e classes pelo seu controle. Nesse sentido, em sua obra denominada de “Conhecimento Oficial”: a educação democrática numa era conservadora, Apple (2007) afirma que sempre haverá uma política do conhecimento oficial que traduz o conflito entre aqueles que percebem o currículo como um conjunto de descrições neutras do mundo e outros que o concebem como um instrumento da elite que dá poder para a mesma enquanto retiram de outras classes sociais.

É em “Política, cultura e educação” que Apple (2000) acentua suas discussões sobre a relação entre diretrizes educacionais e os aspectos culturais. O autor ressalta que um currículo nacional, universalizante e homogeneizador, ao invés de contribuir para a coesão social provoca o efeito inverso, devido às diferenças econômicas e à segregação de classes, raças e culturas. Esses aspectos não são problematizados nos textos curriculares nacionais homogeneizadores, que acabam acentuando ainda mais os antagonismos existentes. Nas palavras de Apple: “mais do que levar à coesão social, as diferenças entre “nós” e os “outros” serão socialmente produzidas [por um currículo nacional e homogeneizador] de uma forma

ainda mais forte, e os antagonismos sociais conseqüentes e a destituição econômica e social serão piores” (APPLE, 2000, p, 67).

Levando em conta essas idéias, Apple faz os seguintes questionamentos em torno do currículo oficial: de quem é o conhecimento integrante do currículo? Quem o selecionou? Por que o selecionou? A quem interessa esse tipo de conhecimento? Por que é ensinado e organizado de determinada forma? Por que se direciona a determinado grupo particular? Que identidades sociais quer formar? Que sentido faz ter um currículo homogeneizador e unicultural para as diferentes culturas? Todos esses questionamentos possibilitam uma análise crítica sobre as políticas públicas curriculares para os territórios do campo da Amazônia Paraense.

As teorizações de Freire e Apple são bastante significativas em termos de um entendimento sobre as diretrizes curriculares para a Educação do Campo na Amazônia Paraense. As diretrizes que chegam até estes territórios apresentam contradições em termos de pensamento educacional oficial, na medida em que, em muitos dos casos observados por pesquisadores e movimentos sociais, a mesma proposta curricular oficial que é usada nos territórios da cidade é também usada no campo, sem constituir-se de elementos teóricos, didáticos, metodológicos e organizacionais que representariam uma maior sintonia do próprio currículo como a diversidade sócio-territorial e as singularidades que a demarcam. Neste caso, observa-se o fato de que é a identidade territorial urbana, com suas características ambientais, produtivas, políticas, sociais e culturais, que é hegemônica nesta proposta (CORRÊA, 2005). Esta observação visa demonstrar o distanciamento do currículo com a identidade territorial dos povos que vivem no campo, distanciamento este que está em oposição ao princípio da Educação do Campo, que considero de base freiriana, de que “os sujeitos da educação são povos do campo”.

Diante do fato do distanciamento relatado acima, importante se faz dizer que, de acordo com o que nos alerta Bertrand e Valois (s/d), as orientações do sistema educacional possuem relações intrínsecas e até de subordinação com o paradigma societário hegemônico:

as orientações da organização educativa dependem das definidas pelo campo paradigmático [social]. Estas orientações são, em seguida, traduzidas em normas e leis pelo campo político que, desta forma, regula a organização educativa. Esta vê, assim, a sua actividade determinada pelo paradigma sócio-cultural, pelo que tende, sobretudo, a reproduzir o

paradigma sociocultural dominante e o tipo de sociedade correspondente (BERTRAND e VALOIS, s/d, pp. 30-31).

Diretrizes curriculares oficiais não sintonizadas com a diversidade sócio-territorial que marca a existência dos povos do campo, por serem profundamente sustentadas pelas culturas e territorialidades urbanas, em termos de conhecimento intelectual, prático e emocional não representam a diversidade de modos de pensar, agir, e sentir existentes no mundo, são diretrizes cuja essência tautológica é a reprodução do paradigma hegemônico de sociedade tal como ele se apresenta hoje, urbanocêntrico, desigual, antidemocrático, preconceituoso e voltado para fins mercadológicos.

No entanto, Bertrand e Valois mesmo afirmam que a educação nem sempre pode estar voltada para a reprodução de paradigmas hegemônicos, mas também para a superação dos mesmos, pois “a organização educativa poderá também propor novos paradigmas socioculturais que designamos por “contraparadigmas”, uma vez que se opõem e propõem substituir um paradigma dominante” (p. 31). É justamente essa educação, cujo fim é a superação do paradigma societal hoje hegemônico, que a proposta curricular para a Educação do Campo defendida neste trabalho almeja.

Esta problemática vem sendo discutida pela Articulação Paraense “Por uma Educação do Campo”, no sentido de defender diretrizes e políticas públicas curriculares voltadas para a realidade ecológica, econômica e sócio-cultural dos territórios dos campos, realidade esta que se manifesta nas diversas territorialidades configuradoras destes espaços.

A relação entre diretrizes curriculares e a diversidade sócio-territorial da Amazônia Paraense são discutidas por Hage (2005), quando este autor alerta para o fato de que o currículo não pode ser construído como se fosse algo neutro, imune a toda e qualquer influência da realidade sócio/geográfica da qual faz parte. Nesse sentido, as diretrizes curriculares direcionadas aos territórios do campo da Amazônia Paraense devem selecionar conhecimentos e práticas que estão em harmonia com as múltiplas territorialidades ribeirinhas, indígenas, camponesas, quilombolas, extrativistas etc., valorizando e reconhecendo o que há de melhor em termos sócio-culturais nestas territorialidades e, ao mesmo tempo, problematizando aqueles aspectos que também se refletem na configuração da mesma, mas que devem ser

denunciados e superados, tais como a exploração do trabalho, o preconceito cultural, os conflitos de ordem sócio-política de caráter criminoso e a degradação ambiental.

Os movimentos sociais em favor de uma Educação do Campo na Amazônia, especialmente, no caso deste trabalho, na Amazônia Paraense, necessitam unir esforços para que, na arena da política cultural na qual o currículo está inserido, possam alcançar vitórias em favor dos povos do campo e de uma nova concepção de desenvolvimento humano e social para todo o país: democrático no sentido do reconhecimento das particularidades não anular e ser um aspecto fundamental para a promoção da igualdade política e econômica. Afinal de contas, conforme Touraine (1998, p. 72) “somente assim tornam-se complementares e inseparáveis os termos da igualdade e da diferença. [Necessita-se do entendimento de que] somos iguais entre nós porque somos diferentes [singulares] um dos outros”.

Dentro da perspectiva de currículo sob a lógica do paradigma urbanocêntrico, os múltiplos saberes que os povos do campo da Amazônia construíram, historicamente, na relação com seu território e que norteiam seu modo próprio de existir, são colocados à margem da “tradição seletiva” da qual fala Apple (2006), tradição esta que determina os conhecimentos a serem incorporados ou excluídos do currículo. Desta forma, retomo os questionamentos feitos pelo autor ao se referir ao caráter ético-político-ideológico do currículo: quem seleciona esses conhecimentos? A quem eles servem? Qual a identidade cultural que pretende valorizar?

Defendo, juntamente com Corrêa, que as diretrizes curriculares para os territórios do campo da Amazônia Paraense devem ser norteadas por um paradigma crítico e emancipatório, sobre o qual Canen (2005) nos ajuda a atender melhor quando discute sobre a complexidade cultural por meio de uma abordagem crítica:

[...] uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédios de currículos que promovam à sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam os outros (CANEN, 2005, p. 187).

Estes “outros” dos quais fala Canen são percebidos neste trabalho como os povos do campo da Amazônia Paraense, que historicamente foram silenciados e estereotipados culturalmente por diretrizes curriculares oficiais nacionais e

estaduais, mas que, também historicamente, vêm lutando para que suas vozes estejam cada vez mais presentes nas propostas públicas de reformulação curricular para a Amazônia Paraense.

Esses povos lutam também para que suas territorialidades, caracterizadas pela diversidade de aspectos naturais, sociais, produtivos, políticos e culturais sejam, em vez de discriminadas e estereotipadas, reafirmadas e fortalecidas por meio de um processo político-educativo promotor de direitos: de direitos àqueles que desmistificam a desterritorialização enquanto processo hegemônico na era da globalização, pois se identificam, sobretudo, em meio à onda global, pela diversidade sócio- territorial: os povos do campo da Amazônia Paraense.

O enfoque proporcionado à diversidade sócio-territorial do campo nas diretrizes curriculares para a educação básica da SEDUC/PA será o fio condutor da análise deste trabalho na seção a seguir.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES ATUAIS DA SEDUC/PA RELACIONADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

*“Os sujeitos da Educação do Campo são sujeitos do campo”
(Miguel Arroyo)*

*“Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos”
(Por uma Educação do Campo: declaração 2002)*

Na seção presente, será analisada a relação específica entre a diversidade sócio-territorial e as diretrizes curriculares da SEDUC/PA orientadoras de políticas para a Educação Básica do Campo na Amazônia paraense.

A análise proposta implica, em termos deste trabalho, na discussão sobre o enfoque proporcionado à diversidade sócio-territorial do campo nas diretrizes da SEDUC/PA, enfoque este que se constitui, em resumo, no ponto-chave da problemática desta dissertação.

3.1 O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA.

A análise da relação entre a diversidade sócio-territorial e as diretrizes atuais da SEDUC/PA relacionadas à Educação Básica do campo na Amazônia paraense pressupõe um entendimento sobre o contexto legal de construção dessas diretrizes. Visando a esse entendimento, apresento, nesta subseção, uma breve abordagem histórica sobre a educação do campo brasileira no século XX, relacionando-a com o contexto legal a nível nacional que fundamentou, de forma mais direta a construção das diretrizes em foco. Em seguida, discuto o contexto de debates em torno dessas diretrizes curriculares na escala da Amazônia Paraense.

Acredito ser importante uma breve abordagem histórica sobre a educação do campo em nosso país no século XX porque tal abordagem possibilita promover uma compreensão mais ampla e apurada sobre o próprio contexto legal que levou à construção das diretrizes da SEDUC/PA.

O modelo hegemônico de escola adotado pela esfera governamental para todo o território nacional (inclusive para seus territórios do campo), no século XX, respaldou-se em uma concepção de educação fundamentada em parâmetros urbanos, de classes e focados em uma só cultura. Baseada nesta concepção de educação, a instituição escola praticamente ignorou, no período citado acima, a diversidade sócio-territorial do campo brasileiro, implantando diretrizes curriculares, para o todo o território nacional, fundamentadas em três principais características intrinsecamente relacionadas: o urbanocentrismo, que seleciona os conhecimentos curriculares tendo como ponto de partida e de chegada o modo de vida urbano e industrial, visto como o mais superior e moderno, em detrimento do modo de vida no campo; o sociocentrismo, voltado para os interesses de certas classes sociais economicamente mais favorecidas e de sua cultura, não considerando a diversidade sócio-cultural existente no campo e o etnocentrismo, focado em conhecimentos valorizados na cultura ocidental e industrial cujo centro geográfico de origem é a Europa, cultura essa que considera os estilos de vida de povos tradicionais do campo, principalmente de países subdesenvolvidos, como atrasados e em processo de extinção e substituição pelo modo de vida urbano/industrial (PROPOSTA..., 2001).

De acordo com o documento que apresenta propostas de diretrizes operacionais para a educação rural no Brasil, organizado pela CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) juntamente com outras instituições⁹ e apresentado à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001:

Com essas características [urbanocentrismo, sociocentrismo e etnocentrismo], a escola foi institucionalizada no campo não considerando os seguintes aspectos: **a população a quem se destinada, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional deste povo.** (PROPOSTA..., 2001, pp. 7-8, grifo do autor).

Percebe-se com o exposto acima que o contexto brasileiro voltado para a área educacional é marcado, historicamente, por um descrédito em uma escola e

⁹ ARCAFAR (Associação das Casas Familiares Rurais), UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas No Brasil), SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa), entre outras instituições.

suas diretrizes curriculares sintonizada com a diversidade sócio-territorial do Brasil, em especial de seus territórios rurais¹⁰.

O sistema educacional público do século XX, quando referia-se a certas particularidades do meio rural, tais particularidades estavam relacionadas a fatores basicamente econômicos, voltados para os interesses de grandes produtores rurais. Era o Estado que, por meio de deliberações de âmbito técnico-educacional, agia a serviço dos interesses do grande capital e de seu agronegócio (MARINHO, 2008). Nesse sentido, eram esses os interesses que deveriam ser levados em conta na hora da formulação de propostas curriculares governamentais para as escolas do campo.

O campo era interpretado por meio de uma perspectiva parcial de território, cujo foco estava em uma dimensão estritamente econômica, baseada em aspectos técnico-produtivos. Por conseguinte, a educação destinada ao mesmo seguia a mesma linha de interpretação. A questão da diversidade sócio-territorial, presente em uma perspectiva mais relacional de território, não recebia enfoque nas diretrizes governamentais voltadas para o desenvolvimento do campo, muito menos, e como consequência, nas diretrizes voltadas à área educacional e curricular.

A educação rural (como era chamada antes a educação voltada para territórios não urbanos) apoiava-se no paradigma do Capitalismo agrário, no qual a classe de trabalhadores rurais devia ser subalterna aos interesses econômicos do mercado agro-exportador¹¹ (FERNANDES, 2006).

As escolas deveriam proporcionar os conhecimentos técnicos necessários para atender aos interesses de mão-de-obra do grande capital agro-exportador, encontrando-se comprometida com os interesses das classes dominantes, como a reprodução da estrutura social brasileira dividida em classes econômicas.

A educação era tecnicista, em oposição a uma educação crítica, voltada para o reconhecimento e problematização da realidade do campo em meio a sua diversidade sócio-territorial. O argumento de Marinho (2008) colabora para o

¹⁰ Uma análise mais aprofundada sobre a história da educação rural no âmbito legal, desde o Brasil colônia até a aprovação da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, pode ser encontrada no livro de Ernandes Marinho “Um olhar sobre a Educação Rural Brasileira” contido nas referências deste trabalho.

¹¹ O fato de a educação tecnicista vinculada aos interesses do agronegócio, no século XX, ter sido chamada de “Educação Rural” pelas políticas oficiais não invalida o uso deste termo em diretrizes educacionais voltadas para a formação da cidadania e defensoras da agricultura familiar. A questão da dicotomia entre uma educação voltada para o agronegócio e outra para a agricultura familiar perpassa muito mais por uma questão política, social e geográfica do que por uma questão semântica. Para aprofundamento sobre questões relacionadas ao rural na atualidade consultar MOREIRA, José Roberto; COSTA, Luis Flávio de Carvalho. O Rural no presente. In: MOREIRA, José Roberto; COSTA, Luís Flávio de Carvalho (orgs.) **Mundo Rural e Cultura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

entendimento dessa questão ao falar da educação rural surgida na primeira metade do século XX:

[...] apareceu a tentativa de preparar uma educação que despertasse o homem para a vida na zona rural e o fizesse optar por ficar no campo. Porém, a educação que se pensava para o homem da zona rural não era para valorizá-lo como pessoa ou, dentro de uma dimensão qualitativa, para levá-lo a pensar; era uma educação que levasse o homem a continuar a defender os interesses da classe burguesa do meio rural, assim nada mudaria e a sociedade continuaria mantendo sua postura. [...] essa era a *escola reprodutora da estrutura social estabelecida*. (MARINHO, 2008, p. 70, grifo nosso).

Marinho (2008), ao referir-se à educação rural do século passado, chama a atenção para o fato de a escola ter sido “reprodutora da estrutura social estabelecida”, pois colaborava para a reprodução da sociedade de classes, onde o trabalhador rural era “educado” para ser subserviente aos ditames do capital agrário. Esse tipo de escola era baseado em diretrizes e políticas públicas que colocavam as aspirações e interesses do trabalhador do campo às margens dos interesses maiores da esfera governamental¹².

Na segunda metade do século XX, após o período de ditadura militar (1964-1985), o Brasil vive um clima de liberdade e euforia democrática. Neste momento, a educação passa a ser vista pelas instâncias governamentais, movimentos sociais e classe trabalhadora como um meio de se alcançar uma formação mais voltada para a construção da cidadania e a promoção do desenvolvimento humano. Essa visão de educação apoiava-se no marco da reconstituição democrática do país, a Constituição em vigor desde 1988, na qual em seu Art. 205 proclama que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e possui o intuito de promover a a igualdade, a cidadania e a qualificação para o trabalho. “Se considerarmos cidadão alguém que tem condições de decidir, escolher e intervir, vamos ver que a constituição vai refletir o pensamento que se busca na educação no momento” (MARINHO, 2008, p. 154), oposto ao pensamento tecnicista que vigorava, anteriormente, no sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange à educação do campo.

¹² A leitura do livro de Marinho (2008) nos faz perceber que a educação rural no Brasil não foi reprodutivista somente no século XX, mas desde o período do Brasil colônia (séculos XVI a XVIII). Temos toda uma história da educação rural brasileira a serviço da manutenção do status quor.

Apesar de o texto constitucional de 1988 não se referir diretamente e especificamente à educação do campo¹³ possibilitou à futura Lei Nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e às constituições estaduais em processo de redemocratização um tratamento da educação do campo no âmbito do direito à igualdade, à cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2001).

Baseada na Constituição de 1988, a Lei 9394/96 (LDB) estabelece algumas orientações voltadas para a educação do campo, ao definir que:

Art. 26: Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma *parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (grifo nosso)

Art. 28: Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – *conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural*; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola a às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (grifo nosso)

Nos dois artigos citados acima, a LDB, refere-se à obrigatoriedade de uma parte diversificada de conhecimentos no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que contemple às demandas sociais, econômicas e culturais exigidas pelas características regionais e locais.

A partir da divulgação da LDB/96, observa-se um maior direcionamento nos textos legais às questões curriculares relacionadas à realidade do campo, principalmente em seu Art. 28; o início, na esfera legal, de uma discussão sobre currículo baseada em uma abordagem territorial na qual a diversidade tem seu destaque. Apesar da diversidade sócio-territorial do campo não ter sido mencionada em seu texto, a LDB/96 possibilitou uma margem para que a essência da mesma começasse a ser discutida no âmbito do cenário político em nosso país.

No contexto de luta pela garantia e regulamentação de direitos proclamados na Constituição de 88 e aproveitando a margem deixada pela LDB/96, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (composta por diferentes movimentos

¹³ Em relação ao tratamento direcionado à Educação do campo nas constituições brasileiras, o Parecer Nº 36/2001 referente às diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo ressalta que a educação escolar do campo sempre recebeu um tratamento periférico nos textos constitucionais até hoje.

sociais envolvidos com a causa de uma educação sintonizada com a diversidade sócio-territorial) propõe ao governo federal a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), com o objetivo de articular a garantia de direitos com a regulamentação e definição de medidas de atendimento direcionadas às escolas do campo.

A aprovação dessas diretrizes de nível nacional constituiu-se, já no século XXI, em uma conquista política de movimentos sociais do campo e de seus povos ribeirinhos, indígenas, quilombolas etc. Pois apesar da legislação vigente (constituição/88 e LDB/96) estabelecer o direito de todos à educação, respeitadas às características regionais e locais, a realidade da educação dos povos do campo ainda não refletia o determinado nos documentos legais. A implementação das DOEBEC visava suprir esta lacuna entre o texto legal e a realidade concreta, na medida em que está relacionada a uma política de desenvolvimento que trata da transformação da realidade do campo por meio de ações educativas que melhorem a qualidade de vida de seus diversos povos (SILVA, 2008).

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nas instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Em seu Art. 2º, parágrafo único, a resolução preconiza 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 que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (grifo nosso)

O artigo citado acima, ao fazer referência à questão de uma escola do campo cuja identidade deve estar sintonizada com a realidade de seu território, oferece um aparato legal de discussão sobre a relação entre diversidade sócio-territorial e diretrizes curriculares para os territórios do campo. O Art. 5º da mesma resolução refere-se, mais diretamente, a essa questão:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas às diferenças e o direito de igualdade e cumprindo [...] o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômico, de gênero, geração e etnia. (grifo nosso).

A Resolução CEB/CNE Nº 2, de 28 de abril de 2008, complementar à Resolução Nº 1/2001 citada a cima, proclama em seu Art. 1º que:

a Educação do Campo compreende à Educação Básica [...] e destina-se ao atendimento às *populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida* – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (grifo nosso).

Em seu Art. 5º, parágrafo 1º:

A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

De acordo com o exposto acima, a Resolução Nº 02/2008 chama atenção para o objetivo da Educação do Campo de atender à diversidade de povos existentes neste território particular, assim como a Resolução Nº 1/2002 ressalta a importância de uma sintonia maior, nas diretrizes educacionais brasileiras, entre a educação do campo (e seu currículo) e a diversidade sócio-territorial, apesar de não usar este mesmo termo.

Em relação a essas diretrizes operacionais, Santos (2008) argumenta que:

possuem uma singularidade democrática e respeito à identidade cultural, cujo território está incluso na legislação educacional, contemplando os povos do campo e os seus direitos. Este [território] como espaço heterogêneo, no qual cabem os quilombolas, pescadores, camponeses e extrativistas. (SANTOS, 2008, p. 106).

As diretrizes ainda são interpretadas por Santos (2008) como um marco divisório para a política educacional do campo, considerando a perspectiva assistencialista e tecnicista que se tinha no século XX e a perspectiva que defende uma formação qualitativa para a classe dos trabalhadores presente nas diretrizes operacionais de 2002.

Em relação ao contexto legal exposto acima, vale aqui ressaltar que, dado o caráter contraditório de nossa sociedade capitalista, em muitas das vezes o exposto no texto da lei não corresponde ao que é observado na realidade material e que, portanto, apesar de a Educação do Campo ter ganhado uma nova significação e um destaque maior no conjunto de leis do país, isso não nos dá certeza que a Educação e suas diretrizes curriculares que hoje são, de fato, direcionadas aos territórios do

campo, condizem com o prescrito na legislação. Em casos não raros, o que está escrito na lei não passa de retórica e os povos do campo permanecem sem o direito a uma educação voltada para a cidadania e sintonizada com os múltiplos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que dão margem a diversidade sócio-territorial dos espaços em que habitam. Estudiosos como SILVA (2008), MARINHO (2008) e SANTOS (2006) defendem que o disposto nas leis brasileiras sobre a Educação Básica do Campo ainda não alcançou a realidade educacional e que, portanto, não está contribuindo com o efetivo processo de mudança estrutural que os territórios do campo e seus povos tanto almejam.

Direcionando a discussão para o nível estadual, a constituição do Estado do Pará, amparada no Art. 205 da Constituição de 1988, proclama em seu Art. 272 que a educação, direito de todos e dever do Estado, é baseada na democracia, nos direitos humanos e na liberdade de expressão, objetivando a formação da cidadania e a preparação para o trabalho. No que se refere à Educação do Campo, a constituição não trata de uma educação voltada à realidade dos territórios do campo na Amazônia paraense, levando em conta sua diversidade. O momento máximo em que o texto constitucional refere-se à educação do campo é quando trata, seu Art. 280, da obrigatoriedade do Estado em expandir o Ensino Médio com a criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.

Considero a falta de um tratamento mais amplo e territorial para a Educação do Campo uma lacuna nos dispositivos da lei estadual, levando em conta o contexto legal de âmbito nacional voltado para essa questão¹⁴ e a complexa diversidade sócio-territorial da Amazônia Paraense.

O contexto exposto anteriormente ofereceu a base legal que estimulou a construção, no âmbito de ação da SEDUC/PA, das Diretrizes Curriculares direcionadas à Educação Básica do Campo na Amazônia Paraense. Ressalto que esse contexto possivelmente não teria sido construído se não fosse a participação efetiva e determinada de diferentes movimentos sociais do campo, como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FNEC) e o Fórum Paraense de Educação do Campo.

¹⁴ A relatora do Parecer às Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001), Edla Soares, comenta, no próprio parecer que as constituições estaduais têm tido a preocupação com algumas questões da escola do campo, influenciadas pelo contexto nacional.

No plano da organização político administrativa da SEDUC/PA, a Educação do Campo fazia parte, até 2004, da Diretoria de Ensino Fundamental, sem coordenadoria própria, sendo, nesse sentido, considerada apenas um apêndice deste nível de ensino específico.

Os movimentos sociais ligados à questão de uma Educação do Campo Paraense, formados por agricultores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, sindicalistas, extrativistas, professores, cientistas, estudantes etc., reunidos no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e determinados a fazer valer o que está escrito na Constituição/88, na LDB/96 e nas DOEBEC, agiram no sentido de mudar o tratamento secundário direcionado à Educação do Campo no interior da SEDUC/PA e, assim, de estabelecer um campo de ação da secretária voltado para a realidade dessa educação na Amazônia Paraense.

Devido, principalmente, às ações desses movimentos, a SEDUC/PA criou, em 2004, a sua Coordenadoria de Educação do Campo (CECAM)¹⁵, integrante de sua Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC). É no âmbito de ação dessa coordenadoria que são elaboradas as diretrizes curriculares voltadas para a Educação Básica do Campo na Amazônia Paraense.

Somente no ano de 2005 foram realizados 24 seminários estaduais de Educação do Campo. Estes seminários tinham como objetivo discutir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEBC) (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB Nº 1/ 2002) e as condições para sua implementação no âmbito estadual (SANTOS, 2008). A realização desses seminários estaduais esteve ligada a algumas diretrizes de ação resultantes do I Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado pelo MEC e movimentos sociais em 2004.

Em continuidade a este contexto de discussão, em fevereiro de 2006, o parlamento estadual, com a presença de alguns deputados comprometidos com a questão do campo e de sua educação, movimentou-se no Palácio da Cabanagem, em Belém, para discutir a elaboração de diretrizes operacionais para a Educação Básica na Amazônia Paraense. Como fruto dessa discussão, os deputados

¹⁵ Atualmente esta coordenadoria adota outro nome, a saber: Coordenadoria da Educação do Campo, das Águas e das Florestas – CECAF, pelo fato de, atualmente, algumas comunidades ribeirinhas e extrativistas não se considerarem como sendo do campo e sim das águas ou das florestas.

apresentaram à Assembléia Legislativa um projeto de lei¹⁶ que tratava da problemática da Educação do Campo na Amazônia Paraense. De acordo com Santos (2008), neste projeto os deputados enfatizam que:

Os projetos estatais de educação não tem se preocupado com as especificidades do meio rural. [...] seus conteúdos estão distantes da realidade, da vida e do trabalho [...], não levam em conta o saber popular e o calendário agrícola. (PARÁ, 2003, p. 02 apud SANTOS, 2008, p. 138).

A produção do documento “Carta de Belém” foi outro momento importante no contexto de discussões em torno das diretrizes curriculares para a Educação Básica do Campo na Amazônia Paraense. Esse documento foi produto de debates realizados no I Seminário de Educação do Campo do Pará, ocorrido em 2004, em Belém/PA, e que contou com a presença de várias entidades, movimentos sociais e governo. Em termos gerais, esse documento defende um projeto de educação do campo vinculado às experiências sociais que produzem os modos de existência dos trabalhadores rurais.

Em 2005, ocorreu também em Belém/PA, o II Seminário Estadual de Educação do Campo. Neste seminário, organizado pelo FPEC e CECAM, foi produzido um documento intitulado “Manifesto”, que ressalta a luta contínua por uma política de Educação do Campo na Amazônia Paraense. Na visão de SANTOS (2008) esse seminário constituiu-se em um momento histórico, em que representantes do poder público, instituições de pesquisa, ONGs e movimentos sociais se articularam para afirmar um compromisso público com a Educação do Campo na Amazônia Paraense.

No texto do manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, a questão curricular ganha destaque por meio das seguintes palavras:

pretendemos contribuir na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas do campo na perspectiva de implementar um *currículo* e [...] materiais didáticos pedagógicos vinculados com a realidade local. (SANTOS, 2008, p. 148).

¹⁶ PARÁ/Assembléia Legislativa. /Gabinete do Deputado Valdir Ganzer. Dispõe sobre as diretrizes para a educação do campo no Estado do Pará e dá outras providências. Belém: AL/PAA/Gabinete do deputado Valdir Ganzer, 2003. D, digitado.

Não se pode deixar de destacar neste contexto, a participação do FPEC nas discussões em torno das diretrizes curriculares da SEDUC/PA. Este fórum defende e divulga os princípios que regem a luta dos movimentos sociais por uma Educação sintonizada com a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense. Alguns desses princípios são, de acordo com Santos (2008):

- I – a luta pela democracia, justiça social e pelos direitos humanos;
- II – o direito à terra e ao usufruto sustentável dos ecossistemas;
- III – a liberdade de expressão e o pluralismo das idéias;
- IV – o respeito à diversidade;
- V – liberdade de aprender, ensinar e pesquisar.

Todos esses princípios são discutidos com detalhes no caderno de texto “Por uma Educação do Campo na Amazônia/PA”, de 2005, organizado pelo FPEC. Este caderno apresenta o circuito político-pedagógico vivenciado na Amazônia Paraense entre dezembro de 2004 a junho de 2005, cuja culminância foi o II Seminário Estadual de Educação do Campo. (CADERNOS DE TEXTO, 2005).

Ressalto que um currículo sintonizado com a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense perpassa por todos os princípios expostos acima.

No referido caderno de texto, foi dedicada uma seção para as discussões em torno da Amazônia Paraense e de suas inúmeras territorialidades. Tal seção foi denominada de ‘Amazônia e suas territorialidades do campo’: traços de um desenvolvimento para fora da exploração e apropriação interna¹⁷.

O III Seminário Estadual de Educação do Campo, outro marco importante nas discussões que influenciaram na elaboração das diretrizes atuais da SEDUC/PA para a Educação do Campo na Amazônia Paraense, ocorreu em junho de 2007, em Belém/PA e foi organizado pelo FPEC e pela Coordenadoria de Educação do Campo (CECAM) da SEDUC/PA. Assim como o I e II seminários, contou com a participação de uma gama de sujeitos, movimentos sociais e instituições ligadas a Educação do Campo na Amazônia Paraense.

Tomando como base as discussões promovidas neste seminário, o FPEC organizou um segundo caderno de texto denominado “Educação do Campo na Amazônia”: direito nosso, dever do Estado. Neste caderno, observa-se uma seção voltada para as discussões curriculares, denominada de ‘Currículo e Educação do

¹⁷ Autoria não identificada no texto.

Campo': alguns pressupostos¹⁸, e outra seção direcionada para a relação entre a diversidade sócio-territorial da Amazônia e o currículo, cujo título é 'Singularidades e conflitualidades da Amazônia e a construção de políticas, prática educacionais e curriculares'¹⁹.

Os cadernos de textos apresentados acima, frutos do II e III seminários estaduais, contribuíram no que tange a construção de diretrizes educacionais e de um arcabouço teórico que influenciaram as discussões sobre as diretrizes curriculares da SEDUC/PA, especialmente no que se refere à relação entre diversidade sócio-territorial e currículo. Encontra-se nesses cadernos a proposta de um projeto de educação que esteja em sintonia com a realidade material e simbólica dos territórios do campo, e que, portanto, coloca em primeiro plano a legitimação e fortalecimento de sua diversidade sócio-territorial.

Outro acontecimento que considero importante neste contexto de discussão que influenciou na construção das diretrizes da SEDUC/PA foi o "I Seminário de Elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo do Estado do Pará": por uma educação do campo paraense, ocorrido em 2008, no município de Benevides/PA e organizado pela Coordenadoria de Educação do Campo da Secretaria de Educação. A seguir foto da mesa de abertura do seminário:



¹⁸ Autoria de Evanildo Moraes Estumano.

¹⁹ Autorias de Salomão Mufarrej Hage e Sérgio Roberto Moraes Corrêa.

FOTO 01: Mesa de abertura do I Seminário de Elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado do Pará.

Fonte: Lorena de Oliveira, 2008.

Neste seminário, que contou com a presença de sujeitos representantes de vários municípios paraenses engajados em movimentos sociais e instituições diversas²⁰, pude participar, pessoalmente, de um amplo debate democrático sobre o projeto de Educação do Campo que os próprios sujeitos do campo reivindicam no âmbito das diretrizes educacionais da SEDUC/PA. A foto que segue apresenta alguns dos sujeitos que participaram desse debate:



Foto 02 – Representantes de movimentos sociais do campo, da ufpa e da seduc/pa em debate sobre diretrizes educacionais.

Fonte: Lorena de Oliveira, 2008.

De acordo com o documento fruto deste seminário e organizado pela Coordenadoria de Educação do Campo (CECAM):

O objetivo do seminário foi de construir na efetivação e implementação de políticas de Educação do Campo no Estado do Pará, no sentido de reconhecer as necessidades próprias dos sujeitos, a diversidade e a realidade diferenciada do campo (PARÁ, 2008a, p. 01).

²⁰ Participaram deste seminário SEDUC/PA, GEPERUAZ (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo na Amazônia), Casa Familiar Rural de Altamira/PA, Medilância/PA, Moju/PA, Xingu/PA etc., UFPA (Universidade Federal do Pará), Conselho Estadual de Educação etc.

Na dinâmica de discussões deste seminário foram formados 06 grupos para construir propostas de ação relacionadas a vários temas como: universalização do acesso e permanência com sucesso na escola do campo (grupo 01); ensino médio e qualidade social e profissional (grupo 02); infância, juventude e diversidade no campo (grupo 03), currículo e identidade do campo (grupo 04); formação e valorização dos profissionais da Educação do Campo (grupo 05) e gestão e financiamento da Educação do Campo (grupo 06). Em seguida, foto que mostra a dinâmica de trabalho do grupo 04, que tratou de questões referentes ao currículo do campo na Amazônia:



Foto 03 – grupo 04: Currículo e identidade do campo.

Fonte: Keite de Oliveira, 2008.

O relatório (PARÁ, 2008) deste seminário contém as propostas construídas por cada grupo. As principais propostas do grupo 04²¹, currículo e identidade do campo, seguem abaixo:

- 1- Construção coletiva do currículo, baseada em pesquisas sócio-antropológicas sobre a realidade dos sujeitos, suas identidades e pertencimentos;

²¹ A seleção das propostas ocorreu por meio do critério da relação mais direta com a temática desta dissertação.

- 2- Fomento da interdisciplinaridade, como mecanismo de superação da homogeneização, fragmentação, hierarquia e padronização na organização do currículo;
- 3- A articulação entre teoria e prática na construção curricular;
- 4- Inclusão de temáticas referentes aos territórios do campo na organização curricular;
- 5- Promoção de princípios e componentes curriculares que respeitem a diversidade sócio-territorial;
- 6- Fomentar junto aos educadores o debate sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Básica do Campo e a construção de propostas curriculares específicas para as escolas do campo;
- 7- Assegurar componentes curriculares que valorizem o tempo e o espaço amazônico;
- 8- Resgate da memória, da história oral, das lendas e mitos que conferem identidade à Amazônia e suas populações
- 9- A educação ambiental como componente formativo e
- 10- Formação integral dos sujeitos do campo, incorporando a dimensão ambiental, cognitiva, política, social, econômica e cultural.

As propostas construídas durante o debate do grupo 04 levantaram os seguintes aspectos a serem avaliados na política curricular da SEDUC/PA:

- a) construção coletiva do currículo;
- b) pertencimento e identidade;
- c) interdisciplinaridade;
- d) relação entre teoria e prática;
- e) aspectos territoriais do campo;
- f) diversidade sócio-territorial;
- g) propostas curriculares específicas para as escolas do campo;
- h) tempo e espaço amazônicos;
- i) memória, história oral, lendas e mitos da Amazônia e
- j) formação integral do sujeito

De acordo com as discussões realizadas no interior do grupo 04 e com o disposto no relatório do seminário (PARÁ, 2008a), a implementação dessas propostas pela SEDUC/PA só poderá ser efetivada se houver uma construção coletiva das diretrizes curriculares, contando com uma participação direta dos

sujeitos do campo que contemple as discussões em torno da diversidade sócio-territorial na Amazônia Paraense. Os aspectos territoriais da Amazônia e sua diversidade sócio-territorial foram aspectos levantados pelo grupo.

Em 2009 e 2010, continuaram ocorrendo diversas discussões sobre diretrizes curriculares para Educação do Campo na Amazônia, a fim de observar se as diretrizes já afirmadas anteriormente estavam sendo colocadas em prática pelas políticas públicas da SEDUC/PA e, também, de propor novas diretrizes que acompanhassem a dinâmica sócio-territorial própria do campo na Amazônia Paraense. São seminários, encontros, conferências e plenárias, estaduais e municipais, que, em sintonia com o contexto nacional legal e de discussão por uma Educação do Campo, colocam em pauta a luta de seus povos por uma educação sintonizada com a diversidade sócio-territorial dos espaços em que re-produzem sua existência material e simbólica. Esses eventos promovem um diálogo constante entre a SEDUC/PA e os movimentos sociais do campo na Amazônia Paraense, possibilitando que a secretaria não fique à margem do projeto de educação defendido por esses movimentos.

Concomitante e em sintonia com o contexto de discussão mais direcionado à Educação do campo na Amazônia Paraense ocorreu um movimento de reorientação curricular mais geral, direcionado ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio como um todo, no interior da SEDUC/PA. Este movimento, iniciado em 2007, foi denominado pela secretaria de educação como “Movimento de Reorientação Curricular” - compromisso de governo: educação pública com qualidade social para todos. Este movimento ocorreu por meio de várias conferências e encontros regionais e municipais dentro do Estado do Pará.

No ano de 2007, aconteceram 12 conferências regionais. Em 2008, foi realizada a 1ª Conferência Estadual de Educação, em Belém/PA, que aprovou as diretrizes, metas e objetivos para a elaboração de um novo Plano Estadual de Educação. Além disso, neste mesmo ano, ocorreram seminários voltados para o Ensino Médio Integrado, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Indígena e a Educação para a diversidade, inclusão e cidadania (na qual se encaixa a Educação do Campo). Como produtos desses seminários foram elaborados pela SEDUC/PA os cadernos de texto denominados “Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos”, v. I e II, ambos de 2008.

Em novembro de 2009, em Belém/PA, ocorreu o 4^a Encontro de Gestores de USES e URES da Rede Estadual de Ensino, organizado pela SEDUC/PA, no qual estava presente. As discussões que ocorreram neste encontro estavam direcionadas para o movimento de reorientação curricular nas escolas públicas estaduais, inclusive nas escolas do campo.

A temática que envolvia a discussão sobre esse movimento de reorientação era Currículo e Organização Escolar. Percebeu-se a partir deste encontro de gestores uma nova tendência da SEDUC/PA em concentrar as discussões curriculares no campo mais geral da organização escolar, o que pode ter ocorrido devido a uma mudança de gestão dentro da própria secretaria.

Parte dos gestores que participaram desse encontro representavam regiões de características muito mais rurais do que urbanas, o que ocasionou um debate sobre reorientação curricular direcionado à realidade dessas regiões. No entanto, devido a SEDUC/PA ter direcionado às discussões em torno da temática currículo e organização escolar, percebi que questões mais relacionadas à diversidade sócio-territorial do campo foram colocadas em segunda ordem.

O resultado de todos os eventos apresentados acima foi a construção de elementos balizadores da política educacional no âmbito da SEDUC/PA, considerando as especificidades das etapas e modalidades de ensino. Dentre esses elementos balizadores encontram-se diretrizes curriculares relacionadas à Educação do Campo na Amazônia Paraense, registradas no relatório da 1^a Conferência Estadual de Educação do Campo e nos volumes I e II dos cadernos de textos denominados de “Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos”.

As diretrizes curriculares da SEDUC/PA relacionadas à Educação Básica do Campo na Amazônia Paraense são fruto do contexto de discussão, tanto nacional quanto estadual, apresentado acima.

A luta dos povos do campo na Amazônia Paraense em torno de um projeto de educação, apoiada nas teorias de Paulo Freire, é marcada pela defesa de uma sintonia entre a diversidade sócio-territorial do campo e o currículo escolar.

Na subseção que segue adotarei a luta desses povos como base para investigar as diretrizes curriculares atuais da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA. O objetivo é analisar qual o enfoque proporcionado à diversidade sócio-territorial do campo, apresentada na seção 02, nessas diretrizes

curriculares e se a sintonia defendida pelos povos do campo está sendo reafirmada no âmbito do poder público estadual.

3.2 O ENFOQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL DO CAMPO NAS DIRETRIZES CURRICULARES

As diretrizes curriculares atuais da SEDUC/PA relacionadas à Educação Básica do Campo não estão reunidas em um único livro ou documento, o que dificulta uma sistematização e análise das mesmas. Dessa forma, serão utilizados aqui 03 documentos organizados e publicados pela SEDUC/PA nos quais se encontram registradas, de forma fragmentada ao longo de suas seções, as diretrizes curriculares da secretaria que possuem relação com a Educação do Campo. Esses documentos não são voltados unicamente a esta modalidade de educação, discutindo questões referentes a mesma em meio a uma diversidade de outros aspectos relacionados à Educação Básica de um modo geral.

No I Seminário de Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado do Pará, realizado pela SEDUC/PA e ocorrido em 2008, a coordenadoria da Educação do Campo comprometeu-se com a organização de um documento no qual estivessem reunidas e analisadas as diretrizes da Secretaria direcionadas, especificamente, a esta modalidade de educação. Tratava-se do documento das “Diretrizes curriculares para a Educação Básica do campo no Estado do Pará”. No entanto, até hoje, tal documento legal não foi elaborado por parte da coordenadoria, mesmo sob a pressão constante de movimentos sociais e educadores do Pará e do Brasil como um todo.

Em se tratando da análise dos documentos e das diretrizes interpretadas apresento abaixo a construção de raciocínio utilizada para tal empreendimento:

DOCUMENTO 1: 1ª Conferência Estadual de Educação, publicado em 2008 (PARÁ, 2008b).

Seção: Inclusão e Diversidade, no seu tópico que versa sobre a Educação do Campo.

Temática: experiências locais, currículo da Educação do Campo e afirmação de identidades culturais:

“[deve ocorrer uma] *construção coletiva do currículo* a partir de experiências e acúmulos dos sujeitos locais, na *afirmação das identidades e culturas*, consolidando valores étnicos, práticas solidárias e democráticas” (p. 56).

Diretriz curricular: O currículo é uma construção coletiva baseada nas experiências locais e relacionada ao processo de afirmação das identidades culturais.

Para o alcance da diretriz exposta acima será necessário, de acordo com o documento supracitado:

1 – reorientar o currículo da Educação Básica levando em conta as referências sócio-culturais do meio rural.

“Implementar a *reorientação curricular da Educação do Campo a partir dos referenciais sócio-culturais do meio rural*” (p. 56).

DOCUMENTO 2: caderno de textos “A Educação Básica no Pará”: elementos de uma política educacional democrática e de qualidade para todos.

Seção: Política curricular e organização didática da Educação Básica

Temática 1: diversidade cultural e currículo:

“O *currículo* difunde as *diferentes impressões sociais e culturais* que passam a se constituir em eixos balizadores das práticas educativas. Além do mais, é instrumento de disputa hegemônica para a consolidação de uma cultura, no sentido de possibilitar uma sociedade democratizante e inclusiva, atenta à *diversidade cultural*, de modo, pois, a promover a emancipação dos sujeitos” (p. 21).

Diretriz curricular: o currículo é difusor da diversidade sócio-cultural e instrumento de disputa hegemônica pela consolidação de uma cultura, no sentido de possibilitar a democracia no que se refere às questões da diversidade cultural e da emancipação social.

Temática 2: desenvolvimento sustentável e especificidades regionais:

“a *proposta curricular* deve estar diretamente ligada “à busca do desenvolvimento sustentável e às *especificidades regionais*” (p. 21).]

Diretriz curricular: as propostas curriculares devem promover o desenvolvimento sustentável e estar ligadas às especificidades regionais.

Temática 3: currículo e realidade escolar

“o *currículo modela-se no interior dos sistemas escolares concretos*, não sendo, portanto, uma realidade abstrata que se configura à margem do sistema educativo para o qual foi pensado, organizado e pensado” (p.22).

Diretriz curricular: o currículo deve estar em sintonia com a realidade educacional concreta das escolas.

De acordo com o documento em foco, levando em conta essa diretriz a política curricular no Estado do Pará pretende possibilitar uma relação entre a base comum nacional e uma parte curricular diversificada, como evidencia a citação que segue:

“com base nas *características regionais e locais da sociedade*, da cultura, da economia e dos grupos sociais por ela atendidos, uma complementação da base comum nacional com a *seleção curricular de caráter diversificado* [...]” (p. 24).

Seção: Inclusão e Diversidade:

Temática: diversidade e cultura curricular:

“A *inclusão da diversidade* no interior do espaço escolar deve transcender a simples transversalidade prevista por alguns currículos, permeando tão somente o exercício das disciplinas que constituem. Deve haver [...] uma *cultura curricular* onde a diversidade seja uma preocupação central, combatendo-se a tese [...] da *homogeneização social*” (p. 26).

Diretriz curricular: a diversidade é o foco central na construção de uma cultura curricular.

A relação entre a diversidade e a cultura curricular deve levar em conta, conforme o documento 2:

- ▶ um reodernamento curricular fundamentado nos princípios da diversidade e diferença
- ▶ a articulação entre diferentes eixos de conhecimento
- ▶ novos conhecimentos e metodologias de ensino

DOCUMENTO 3: caderno de textos “A Educação Básica no Pará”: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos, v. II (PARÁ, 2008d), encontramos outras diretrizes relacionadas à Educação do Campo.

Seção: Educação para a diversidade, inclusão e cidadania

Temática 1: a diversidade e o Projeto Político Pedagógico

“Nesta perspectiva propomos a construção do *Projeto Político Pedagógico* das Escolas voltado à superação de todas as formas de desigualdade e exclusão produzidas pelo processo educativo formal e não formal. Isto implica a participação de toda a comunidade escolar em uma *convivência de respeito a diversidade e a biodiversidade*. Desse modo, a *Educação Básica* será um campo *liberto de todas as formas de exclusão e discriminação* garantindo [...] sucesso a *todos os segmentos da população*”. (p. 103).

Diretriz curricular: o Projeto Político Pedagógico das escolas visa colaborar para a superação dos processos de desigualdade e exclusão, incentivando, para isso, a participação de todos os sujeitos em uma convivência de respeito à diversidade e à biodiversidade.

Temática 2: território amazônico e o currículo:

“A realidade diversa e em movimento, que caracteriza a *região amazônica*, denuncia que vivemos em um *território multicultural*, e nos convoca imperativamente para pensar uma escola democrática e cidadão para todos, onde o *Projeto Político Pedagógico reconheça as diversidades e as diferenças*” (p. 104).

Diretriz curricular: o Projeto Político Pedagógico deve reconhecer às diversidades e diferenças dado o caráter multicultural da região amazônica.

Apresento a seguir as 07 diretrizes curriculares interpretadas dos documentos da SEDUC/PA:

- 1- O currículo é uma construção coletiva baseada nas experiências locais e relacionada ao processo de afirmação das identidades culturais.
- 2 - o currículo é difusor da diversidade sócio-cultural e instrumento de disputa hegemônica pela consolidação de uma cultura, no sentido de possibilitar a democracia no que se refere às questões da diversidade cultural e da emancipação social.
- 3 - as propostas curriculares devem promover o desenvolvimento sustentável e estar ligadas às especificidades regionais;
- 4 o currículo deve estar em sintonia com a realidade educacional concreta das escolas;
- 5 a diversidade é o foco central na construção de uma cultura curricular;
- 6 o Projeto Político Pedagógico das escolas visa colaborar para a superação dos processos de desigualdade e exclusão, incentivando, para isso, a participação de todos os sujeitos em uma convivência de respeito à diversidade e à biodiversidade e
- 7 o Projeto Político Pedagógico deve reconhecer às diversidades e diferenças dado o caráter multicultural da região amazônica.

O estudo dessas diretrizes acarretou nas seguintes interpretações das mesmas:

DIRETRIZ 1: O currículo é uma construção coletiva baseada nas experiências locais e relacionada ao processo de afirmação das identidades culturais

Nesta diretriz o enfoque se encontra nas *experiências dos sujeitos a nível local*, para que a relação entre essas experiências e o currículo colabore na valorização e legitimação das referências e identidades culturais do meio rural.

As experiências locais vêm acompanhadas de um conjunto de referências e saberes que devem ser integrantes dos conhecimentos e práticas curriculares para que a afirmação da diversidade cultural do meio rural possa se efetivar.

As experiências, por serem locais, recebem um tratamento territorial, mesmo que indiretamente e sem que o termo “territorial” tenha sido utilizado nos textos do documento da 1ª Conferência Estadual de Educação. Há um enfoque, nesta diretriz, na diversidade de experiências percebidas a nível local, o que nos remete à diversidade sócio-territorial.

DIRETRIZ 2: O currículo é difusor da diversidade sócio-cultural e instrumento de disputa hegemônica pela consolidação de uma cultura, no sentido de possibilitar a democracia no que se refere às questões da diversidade cultural e da emancipação social

Nesta diretriz o enfoque concentra-se na *diversidade sócio-cultural*. O currículo, como campo de política cultural, deve atentar para questões referentes à diversidade sócio-cultural, sendo um difusor da mesma. Esse reconhecimento da diversidade relaciona-se ao processo democrático de conquista da emancipação social.

DIRETRIZ 3: As propostas curriculares devem promover o desenvolvimento sustentável e estar ligadas às especificidades regionais

Esta diretriz concentra-se nas questões ligadas à promoção do desenvolvimento sustentável e a sintonia com as *especificidades regionais*.

Ao se referir às especificidades regionais a diretriz nos remete à diversidade sócio-territorial, apesar de não utilizar o mesmo termo.

DIRETRIZ 4: O currículo deve estar em sintonia com a realidade educacional concreta das escolas

Ao focalizar na sintonia entre o currículo e a realidade concreta das escolas, esta diretriz chama a atenção para o fato de que os conhecimentos escolares devem estar relacionados à *diversidade de realidades educacionais* presentes no Estado do Pará. Dentre essas realidades podemos pensar nos territórios do campo, mesmo o texto do documento em foco não se referir diretamente a eles.

DIRETRIZ 5: A diversidade é o foco central na construção de uma cultura curricular

Aqui a *diversidade* é colocada como eixo balizador da construção de uma cultura curricular. Isto possui relação com propostas de currículo diferenciadas, levando em conta a própria diversidade sócio-territorial.

Para que a diversidade seja a base de uma cultura curricular defende o documento a realização de algumas medidas como: o reordenamento curricular, a articulação entre diferentes eixos do conhecimento e a adoção de novos conhecimentos e de novas abordagens metodológicas.

DIRETRIZ 6: O Projeto Político Pedagógico das escolas visa colaborar para a superação dos processos de desigualdade e exclusão, incentivando, para isso, a participação de todos os sujeitos em uma convivência de respeito à diversidade e à biodiversidade

Nesta diretriz, percebe-se um enfoque dado ao respeito à diversidade e à biodiversidade no que se refere à superação das desigualdades e exclusão, o que permeia a discussão sobre aspectos relativos à diversidade sócio-territorial do campo na construção do Projeto Político Pedagógico no qual o currículo está inserido.

DIRETRIZ 7: O Projeto Político Pedagógico deve reconhecer as diversidades e diferenças dado o caráter multicultural da região amazônica

É nesta diretriz que se encontra, de forma mais direta, o enfoque dado à *diversidade sócio-territorial na região Amazônia*. O Projeto Político Pedagógico deve reconhecer as diversidades e diferenças do território amazônico, ainda que a categoria “território” não tenha sido utilizada no texto do documento.

A análise acima apresentada das diretrizes curriculares da SEDUC/PA que possuem relação com a Educação do Campo nos indica algumas questões que merecem destaque no que se refere ao enfoque dado à diversidade sócio-territorial nessas diretrizes.

Após a análise dos documentos e das diretrizes interpretadas dos mesmos, reconheço os avanços históricos que vêm sendo conquistados pela SEDUC/PA no que diz respeito ao processo de discussão curricular em âmbito geral e, principalmente, no que se refere à Educação do Campo em particular (tal como mostra o contexto de elaboração das diretrizes apresentado na subseção anterior).

No documento 1, em sua seção Inclusão e Diversidade, a SEDUC/PA dedicou um item à Educação do Campo, no qual trata da relação entre o currículo, as experiências locais e a afirmação da identidade cultural. Desta seção, retirou-se uma diretriz curricular voltada, particularmente, para as discussões em torno da realidade do campo.

O documento 2, na seção que trata da política curricular e organização didática da Educação Básica no Estado do Pará, apresenta um tratamento da política curricular no qual é ressaltada a importância da diversidade cultural, das especificidades regionais e da realidade concreta das escolas na elaboração de propostas curriculares. Em sua seção Inclusão e Diversidade promove a diversidade cultural como o centro da construção curricular.

Em relação ao documento 3, sua seção Educação para a diversidade, inclusão e cidadania, discute o currículo em termos de sua relação com a região amazônica, chamando a atenção para a importância de se levar em conta a bio e sociodiversidade na elaboração curricular.

As questões acima destacadas por meio da análise dos documentos demonstram que as diretrizes curriculares interpretadas dos mesmos colaboram para o desenvolvimento e amadurecimento dos debates em torno da Educação do Campo

e seu currículo na Amazônia Paraense, mesmo essas diretrizes não serem, em sua grande maioria, particularmente destinadas a esta modalidade de educação.

No entanto, neste processo de leitura crítica das diretrizes emergem algumas questões de caráter problemático no que se refere à Educação do Campo e ao enfoque dado à diversidade sócio-territorial na Amazônia Paraense.

A maioria dessas diretrizes curriculares, com exceção da registrada no documento da 1ª Conferência Estadual de Educação, não são enunciadas pela SEDUC/PA como direcionadas à Educação do Campo, mas às questões relacionadas à diversidade, sobretudo à diversidade cultural. Portanto, prefiro dizer que as diretrizes curriculares aqui expostas possuem relação com as discussões em torno da Educação do Campo na Amazônia e, não, que estão particularmente direcionadas a estas discussões.

As diretrizes curriculares em foco tratam sobre a diversidade sócio-territorial do campo, no entanto, não diretamente, mas por meio da atenção à diversidade cultural e às especificidades regionais na região Amazônica. Nesse sentido, o enfoque proporcionado à diversidade é superficial, o que se apresenta como uma questão problemática no que tange ao fortalecimento de um projeto de Educação do Campo para a Amazônia fundamentado em sua diversidade sócio-territorial.

As diretrizes curriculares não assumem esse projeto de Educação do Campo tal como foi assumido pelas propostas do grupo 04 “Currículo e identidade” do I Seminário de Políticas públicas para a Educação do Campo no Pará, ocorrido em 2008, propostas essas relatadas na subseção anterior. Ainda há no Estado do Pará aspectos desarticulados entre a proposta curricular dos movimentos sociais ligados ao campo e a proposta oficial do governo.

As diretrizes da SEDUC/PA não se utilizam de categorias importantes observadas nas propostas de currículo surgidas no seminário, tais como, Território e Educação do Campo, com exceção da diretriz contida no documento da 1ª Conferência Estadual (PARÁ, 2008b), única diretriz que é direcionada especificamente à Educação do Campo.

A diversidade de povos e territorialidades do campo na Amazônia Paraense não é mencionadas nas diretrizes curriculares, que se referem mais diretamente à questão da diversidade cultural na região amazônica. Isto demonstra o enfoque indireto e superficial proporcionado à diversidade sócio-territorial do campo nesta região.

Diante do contexto nacional de discussão curricular que proporciona à questão da diversidade sócio-territorial do campo um destaque considerável (LDB, DOEPEC); do contexto de discussão por uma educação do campo a nível estadual, estimulado, sobretudo pelos movimentos sociais; levando em conta a diversidade de povos e suas territorialidades e o caráter político da Educação do Campo inserido em um amplo projeto de transformação da estrutura social, as diretrizes da SEDUC/PA ainda têm muito que avançar na relação entre: a educação e a realidade sócio-territorial do campo; a teoria educacional e a prática dos sujeitos que vivem neste território e a educação e a superação das desigualdades sociais.

Admito a complexidade implicada no movimento de discussão curricular, que exige muitos esforços de conciliação de idéias e propostas, em um processo de construção e re-construção de diretrizes. No entanto, é necessário destacar que as diretrizes curriculares oficiais para as escolas do campo, que tenham como suporte teórico, metodológico e prático a complexa diversidade sócio-territorial da Amazônia, ainda não foram sequer elaboradas e, ainda mais, sistematizadas, pela SEDUC/PA, dando origem a um documento legal que assuma, defenda e represente essas diretrizes, mesmo sob a pressão da urgência histórica que esse empreendimento demanda no contexto educacional da Amazônia Paraense.

A complexa diversidade sócio-territorial da região ainda não é, efetivamente, a base da “tradição seletiva” do currículo da qual nos fala Apple (2006) adotada pela SEDUC/PA. As diversas territorialidades do campo e suas dinâmicas são tratadas de forma camuflada pelo discurso da diversidade cultural. Discurso este que, em uma análise crítica dos textos dos documentos analisados, pode apresentar-se de forma muito mais folclórica e alegórica do que de forma científica e sintonizada com a realidade dos povos do campo. Voltamos, então, às perguntas que Apple (2006) nos faz pensar: quem seleciona essas diretrizes curriculares? A quem elas servem? Qual a identidade cultural que pretendem valorizar?

Podemos também nos interrogar sobre a *práxis* educativa defendida por Freire e sua influencia nas diretrizes da SEDUC/PA, *práxis* esta na qual a teoria curricular deve estar vinculada, de forma indissociável, com a realidade material e simbólica de seus sujeitos.

Retomando os argumentos de Marinho (2008), a história da educação rural no Brasil nos mostra o caráter reprodutivista desta educação no que se refere à manutenção da estrutura social desigual e excludente. No que se refere à Amazônia,

para que esse reprodutivismo seja de uma vez por todas superado, a SEDUC/PA deve rever suas diretrizes curriculares, no sentido de proporcionar a mesma uma maior sintonia com questões referentes à problematização da diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense. Esse processo implica: na reformulação dessas diretrizes curriculares, no sentido de se destacar, assumir e problematizar de uma vez por todas as questões referentes à diversidade sócio-territorial e, também, na organização e sistematização dessas mesmas diretrizes em um documento legal: as Diretrizes para a Educação Básica do Campo no Estado do Pará.

Como nos diz SANTOS (2008) talvez a dificuldade da SEDUC/PA em propor diretrizes curriculares efetivas para a Educação do Campo ainda esteja em uma dificuldade do próprio Estado em romper, definitivamente, com o paradigma de educação imposto pelo capital, no qual a educação não problematiza à realidade de seus sujeitos, para que não possibilitem a eles a construção de idéia e planos de ação voltados para a transformação da estrutura sócio-educacional.

“Educação do Campo: direito de todos, dever do Estado”!

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os territórios do campo na Amazônia Paraense são configurados pela diversidade sócio-territorial. São inúmeros os povos que, em convivência, produzem territorialidades. Essas territorialidades muitas das vezes entram em conflito e/ou se confundem na dinâmica sócio-espacial.

Para que a educação na Amazônia Paraense colabore com as bases de um projeto de transformação social ela deve estar sintonizada com a diversidade sócio-territorial, marca indelével da realidade desta região. Pois como defende o estatuto teórico de Paulo Freire, adotado pelos movimentos sociais do campo, a educação deve ser, em primeiro lugar, problematizadora da realidade social, econômica e política de seus sujeitos. Só assim ela será útil em um projeto de sociedade alternativo ao que está imposto pelas relações capitalistas desiguais e excludentes.

No âmbito nacional as discussões em torno de um projeto curricular para a educação do campo fazem-se presentes e influenciam o contexto estadual. No entanto, enquanto que na esfera nacional observamos avanços significativos, inclusive no seu sistema legislativo, o contexto estadual caminha em passos lentos, no processo de construção, sistematização e publicação de diretrizes curriculares para a Educação do Campo na Amazônia Paraense. Observamos a inexistência de uma base material legal que represente as diretrizes curriculares para a Educação do Campo na Amazônia Paraense, similar a que já existe a nível nacional (DOEBEC).

As diretrizes curriculares da SEDUC/PA que possuem relação com questões referentes à Educação do Campo apresentam-se ainda muito restritas, considerando a complexidade de aspectos relacionados à seleção e organização dos conhecimentos e práticas que envolvem essa modalidade de educação, em uma região marcada pela diversidade sócio-territorial. Não são, em sua maioria, diretrizes voltadas especificamente à Educação do Campo, e sim que possuem relação com a mesma por meio de questões referentes à diversidade cultural e regional.

A questão da sintonia entre a diversidade sócio-territorial do campo na Amazônia Paraense e o currículo, revela-se ainda pouco valorizada e problematizada nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA. O enfoque dado à diversidade social-territorial do campo nas diretrizes revelou-se, nas análises aqui promovidas, superficial e não-problematizador, na medida em que é realizado por

meio de discussões mais diretamente ligadas à diversidade cultural e especificidades regionais de um modo geral e que não enfrentam às questões relacionadas ao campo na Amazônia Paraense.

Reconheço os avanços que vêm sendo conquistados pela SEDUC/PA no que tange a construção de uma proposta curricular para o campo. No entanto, a SEDUC/PA, no âmbito de sua Coordenadoria da Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF), deve atrelar mais esforços no sentido de escutar os movimentos sociais e suas reivindicações em torno da elaboração de diretrizes curriculares para o campo na Amazônia Paraense, diretrizes essas sintonizadas com a diversidade sócio-territorial desta região, seus aspectos e questões problematizadoras no que se refere a um projeto de educação transformador.

É realmente contraditório que o território que apresenta um dos maiores cenários caracterizados pela diversidade, a Amazônia Paraense, ainda não possua um conjunto de diretrizes governamentais que promova a sintonia entre essa diversidade e o currículo. Os territórios do campo na Amazônia são repletos de aspectos naturais, sociais, econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfocados e problematizados nas diretrizes curriculares para esses territórios, sob pena de essa educação continuar a serviço da manutenção de uma sociedade urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica, tal como foi discutido no decorrer deste trabalho.

Não podemos esquecer que um dos princípios da educação do campo é que os seus sujeitos são povos do campo. Estão situados geograficamente em um contexto particular no qual reproduzem sua existência material e simbólica. Dessa forma, o currículo deve está ligado a esse contexto e a toda a sua diversidade sócio-territorial, para que as identidades formadas pelo mesmo estejam em consonância com as identidades concretas dos sujeitos que por ele serão educados.

Enquanto autora desta dissertação de mestrado pretende que as discussões e informações aqui apresentadas não sejam lidas, refletidas e reconstruídas somente no âmbito da academia, mas que extrapole seu campo de interesse e seus limites geográficos e alcancem interesses intelectuais e educativos outros, sobretudo os interesses dos professores/professoras das escolas de Educação Básica. A intenção é fazer com este trabalho seja não somente uma dissertação de mestrado, mais um material de leitura e pesquisa utilizado pelos docentes, tanto do campo

quanto da cidade, ao discutir sobre a nossa realidade amazônica em suas salas de aula.

Ressalto aqui a importância de trabalhos futuros que se preocupem em analisar como a questão da diversidade sócio-territorial na região amazônica está sendo conduzida na realidade concreta dos espaços escolares, especialmente os localizados em territórios do campo.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Valéria; CAPOBIANCO, João Paulo. **Biodiversidade e proteção do conhecimento de comunidades tradicionais**. São Paulo: ISA, 1996.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: 2006.

_____. **Política, cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZAVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (orgs). **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, nº 5).

ARRUDA, Élcia Esnarriga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luis (org). **Educação do Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BECKER, Bertha. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. [S.l.]: Editora Lamparina, 2007.

BERTRAND, Yves; VALOIS Paul. **Paradigmas educacionais**: escola e sociedades. Porto Alegre: Horizontes Pedagógicos, [s/d].

BEZERRA NETO, Luis. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luis (org.). **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL/Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. **Estudos para subsidiar a abordagem da dimensão territorial do desenvolvimento nacional no plano plurianual 2008-2011 e no planejamento governamental de longo prazo**. Brasília/DF, 2006.

BRASIL/Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Proposta Técnica para inserção de Educação do Campo no Processo de Desenvolvimento Territorial** – versão preliminar. Brasília/DF, 2005.

BRASIL/Ministério da Educação. **Resolução Nº 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares ao texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL/Ministério da Educação. **Resolução Nº 1/2002**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. Lei n 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: DUTRA, Cláudio E. G. **Guia de referência da LDB/96**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição Federal da República Brasileira**. Brasília/DF 1988.

CADERNO DE TEXTOS. **Educação do Campo na Amazônia**: direito nosso, dever do Estado! III Seminário Estadual de Educação do Campo. Belém: 2007.

CADERNO DE TEXTOS. **Por uma Educação do Campo na Amazônia/Pará**. II Seminário Estadual de Educação do Campo. Belém: 2005.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo**: campo- políticas públicas- educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (orgs). **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, nº 5).

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo (orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Edna. Território, Biodiversidade e Saberes. In: DIEGUES, Antônio C. (org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec, 2000.

CASTRO, Edna et al. Estado e sociedade na BR 163: desmatamento, conflitos e processos de ordenamento territorial. In: CASTRO, Edna (org.). **Sociedade, território e conflitos**: BR-163 em questão. Belém: NAEA, 2008.

CORAZZA, Gentil. **O todo e as partes**: uma introdução ao método da Economia Política. Disponível em: <http://www.usp.br/estecon/index.php/estecon/article/viewFile/569/278>. Acessado em: 08/2008.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Currículo e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.) **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e editora Gutemberg, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo**: campo- políticas públicas- educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica. (org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: COLLING; CERIOLI; CALDART (orgs.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

_____. Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação**: um estudo introdutório. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Das geografias as geo-grafias. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>. Acessado em: 03/03/09.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (org). **A Educação, o Currículo e a Formação de Professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo (memória)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 1).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2008.

MARINHO, Ernandes. **Um olhar sobre a Educação Rural Brasileira**. Brasília: Editora Universa, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. «**Amazônia Revelada**»: o debate continua. Comunicação apresentada no 14º ENG-AGB. Rio Branco, Acre, 16-21 de junho de 2006.

_____. A Geografia das lutas no campo. São Paulo: Contexto, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico/prática. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Córtes, 2006.

PARÁ/Secretaria de Estado de Integração Regional. **Atlas de Integração Regional do Pará**. Belém: SEIR, 2010.

PARÁ/Secretaria de Educação. **Documento do Seminário de Elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo do Estado do Pará: por uma Educação do Campo Paraense.** Belém, 2008a.

PARÁ/Secretaria de Educação. **1ª Conferência Estadual de Educação: diagnósticos, objetivos, diretrizes e metas aprovadas (relatório).** Belém: 2008b.

PARÁ/Secretaria de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos.** v. I. Belém: 2008c.

PARÁ/Secretaria de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos.** v. II. Belém: 2008d.

PROPOSTAS DE DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL. Apresentada à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por ocasião de audiência pública de diretrizes para a Educação Rural. Brasília/DF: 2001

SANTOS, Neila Reis Corrêa dos Santos. **Educação do Campo e Atenância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica.** Tese de Doutorado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas - UFRG. Natal: 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARIA Paula G. Meneses; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: USP, 2006.

_____. **O retorno do território.** In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação.** 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1991

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudeste paranaense.** In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Educação – UFPA: Belém, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. De pedagogia do oprimido à luta contínua. In: MACLAREN, Peter; Leonard, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Bauru: EDUSC, 1998.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx**. Goiânia: Alternativa, 2007.